



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS DEL PERSONAL ACADÉMICO**

ENSEÑANZA DIDÁCTICA
DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS

sensación y percepción



Dr. JOSÉ NARRO ROBLES
RECTOR



DR. SERGIO CHÁZARO OLVERA
DIRECTOR

Mtro. FERNANDO HERRERA SALAS
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

BIOL. ÁNGEL MORÁN SILVA
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

CD ANA GRAF OBREGÓN
SECRETARIA DE PLANEACIÓN Y CUERPOS COLEGIADOS

Lic. ALBERTO ROSAS LAZCANO
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

DRA. ALEJANDRA SALGUERO VELÁZQUEZ
JEFA DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
COORDINADOR EDITORIAL

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**ENSEÑANZA DIDÁCTICA
DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS**

sensación y percepción

RÚBEN GONZÁLEZ VERA

Lic. en Psicología FESI, UNAM. Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, IPN-PESTYC. Estudios de Doctorado en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesor titular A, TC. Definitivo pride C. Profesor en el Área de Psicología Experimental. Responsable del Proyecto PAPIME “Enseñanza Didáctica de los Procesos Psicológicos Básicos” DGAPA-UNAM. Coordinador del Seminario Cuestiones Epistemológicas de la Psicología, FESI-UNAM-Psicología. Ex evaluador del pride FES-Zaragoza-UNAM. Ha sido profesor del posgrado en Metodología de la Ciencia del PESTYC-IPN. Ha publicado artículos y libros sobre filosofía, psicología, teoría y metodología de la ciencia.

HERMINIA MENDOZA MENDOZA

Lic. en Psicología FESI, UNAM. Maestría en Modificación de Conducta. Dipl. Terapia Familiar y de Pareja. Profesor Asociado B, TC Definitivo. Profesor en el Área de Psicología Experimental. Corresponsable del Proyecto PAPIME “Enseñanza Didáctica de Los Procesos Psicológicos Básicos” DGAPA-UNAM.

ROBERTO ARZATE ROBLEDO

Lic. en Psicología FESI, UNAM. Maestría en Farmacología Conductual, UNAM, FESI. Estudios de Doctorado en Ciencias Psicológicas. Profesor Asociado C, TC Definitivo. Profesor en el Área de Psicología Experimental. Jefe del Proyecto de Investigación “Psicología de la Actividad”, adscrito a la División de Investigación y Posgrado FESI, UNAM. Participante en el Proyecto PAPIME “Enseñanza Didáctica de los Procesos Psicológicos Básicos”.

NORMA LETICIA CABRERA FERMOSE

Lic. en Psicología FESI-UNAM, Estudios de Maestría en Modificación de Conducta. Profr. Asignatura A del Área de Psicología Experimental, Participante en el Proyecto PAPIME “Enseñanza Didáctica de los Procesos Psicológicos Básicos”.



RESPONSABLE DE LA EDICIÓN
MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
FES IZTACALA, UNAM

2008

sensación y percepción

Primera edición: 2008

Derechos Reservados

© 14 de noviembre 2008

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510,

México, Distrito Federal.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,

CP 54090, Estado de México, México.

ISBN 978-607-2-00174-9

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO

Corrección de estilo y cuidado de la edición

LIC. VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ ZAVALTA

Corrección de estilo y formación editorial

DG ELIHU GAMBOA MIJANGOS

Diseño de portada y preliminares

DCG ISRAEL AYALA MURILLO

Revisión de pruebas finales

EST. PSIC. ESMERALDA ANALY GONZÁLEZ BARRIOS

Captura y asesoría de cómputo

**EL PRESENTE LIBRO SE LOGRÓ CON EL APOYO FINANCIERO DEL
PROGRAMA DE APOYO A PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA (PAPIME).
CONVOCATORIA 2009**

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

Índice

Prólogo.....	I
Prefacio.....	VII
Introducción.....	1
Sensación y percepción en la escuela histórico-cultural.....	3
1.1. Planteamientos teóricos fundamentales de la escuela histórico-cultural.....	3
1.2. Fundamentos de la sensación en la escuela histórico-cultural.....	11
1.3. Fundamentos de la percepción en la escuela histórico-cultural.....	24
1.4. La Sensación y la Percepción en la escuela sociocultural.....	34
1.5. La Sensación y la Percepción en el enfoque personológico.....	41
1.6. La Sensación y Percepción en el programa reflexivo, crítico y creativo.....	55
Recursos y ejercicios didácticos.....	63
Bibliografía.....	75
Sensación y percepción en la psicología genética de Piaget.....	81
2.1. Algún planteamiento filosófico respecto a la sensación y la percepción.....	81

2.2. El desarrollo de la sensación desde el punto de vista de la escuela psicogenética.....	86
2.3. La sensación y la percepción.....	90
2.4. El desarrollo de las percepciones según Piaget.....	94
2.5. La actividad y las constancias perceptuales.....	100
2.6. La percepción y las ilusiones perceptuales.....	105
Recursos y ejercicios didácticos.....	109
Bibliografía.....	122

Sensación y percepción

en la psicología conductual.....	123
3.1. Planteamientos históricos y desarrollo fundamental en el estudio de la sensación y la percepción desde la psicología experimental general.....	123
3.2. La psicofísica y la psicología experimental en el estudio de los procesos sensoriales.....	131
3.3. La percepción y la atención en las teorías del aprendizaje.....	137
3.4. Biología y evolución de los sistemas sensoriales.....	143
3.5. La percepción como proceso básico en el desarrollo cognoscitivo.....	153
3.6. La interrelación de la percepción con otros procesos psicológicos y sus alteraciones.....	158
Recursos y ejercicios didácticos.....	166
Bibliografía.....	178

Prólogo

La inmensa riqueza del mundo que se muestra en su expresión multidimensional a través del colorido, la temperatura, la sonoridad, el movimiento, la magnitud, la fragancia, etc., es posible sentirla, conocerla, apreciarla, sorprenderse y maravillarse de ella, así como también horrorizarse a veces, sólo gracias a los sistemas sensoriales que posee el organismo humano; por mediación de los mismos, el hombre percibe como sensaciones esa abundancia de información que dispone tanto su mundo interior y su mundo exterior.

A través de la acción directa de los estímulos materiales en los receptores orgánicos se genera en la conciencia del sujeto el reflejo de las propiedades aisladas, tanto del medio material, como del estado interno del organismo; es decir, se trata del llamado “proceso de sensación”.

Esa actividad de los órganos receptores hace posible la penetración del mundo en la conciencia humana y la orientación del individuo en dicho mundo; asimismo, la necesidad de recibir impresiones del medio que circunda al sujeto es un imperativo, ya que sin ellas no sería posible el desarrollo ni la vida misma del hombre.

Para el ser humano, las sensaciones representan la fuente del conocimiento sobre el mundo y sobre sí mismo; a partir de éstas se hace posible la formación de niveles superiores y más

Sensación y percepción

complejos de desarrollo que le permiten comprender apreciar, valorar, controlar y transformar su medio tanto como a sí mismo.

La capacidad sensitiva en el ser humano se va formando con la actuación o interacción con el mundo social; el desarrollo de esta capacidad (diferenciación y exactitud de las sensaciones) está relacionado con las necesidades del cotidiano proceder, en tanto, es inseparable de las prácticas sociales que producen objetos con cualidades cada vez más perfectas y, con ello también, nuevos sentidos que los objetos reflejan con más perfección y conciencia.

La sensación se encuentra estrechamente vinculada con la percepción (aunque existen posturas diversas al respecto), pues ambas expresan la realidad a través de los sentidos; sin embargo, mientras la sensación implica el reflejo de una sola cualidad, de una indiferenciada impresión del mundo, por su parte, la percepción tiene que ver con el devenir consciente del objeto sensible, dado que refleja el mundo material y humano que tiene una significación.

La percepción constituye el proceso que implica la creación de la imagen de los objetos de la realidad en la conciencia del individuo ante la acción directa de esos objetos sobre los órganos receptores; es también un proceso por medio del cual sucede la regulación y unificación de las sensaciones aisladas en imágenes integrales de cosas y acontecimientos objetos, acontecimientos, etcétera. Es decir, la percepción se debe a datos sensibles de las sensaciones transmitidos por los órganos de los sentidos, a partir de la acción del estímulo externo; por eso, sensación y percepción son inseparables, ambos procesos representan dos tipos de relación de la conciencia respecto a la realidad material, ésta constituye un nivel cualitativamente nuevo con características propias como las siguientes:

En primer lugar, 'la objetivación' o la recepción que hace la conciencia de la información que se obtiene del mundo

exterior, una característica que posibilita la regulación y orientación de la práctica, y que se desarrolla ante la actividad del sujeto (particularmente en torno al movimiento y el tacto). Otra característica de la percepción es la 'integralidad', cuando ofrece una imagen integral del objeto, formada a partir de la generalización del conocimiento acerca de sus propiedades aisladas (obtenidas a manera de sensaciones en sus distintas modalidades).

Asimismo, la percepción implica la estructuración generalizada de las sensaciones, que se tienen del objeto, con sus elementos interrelacionados, y cuyo origen tiene sus bases en las propiedades de los objetos mismos, así como en la propia actividad objetiva del sujeto.

Las formas específicamente humanas de la percepción han evolucionado a lo largo del desarrollo histórico del ser humano vinculo estrecho con la práctica social; así, en el proceso de la actividad artística se desarrolló en el hombre la percepción de la belleza de las formas en la música y las artes plásticas (por poner el ejemplo de dos artes: música y pintura, respectivamente). La práctica de la vida induce al ser humano a pasar de la percepción involuntaria a la observación orientada; la observación implica análisis y síntesis, actuación del sentido de la percepción e interpretación de lo percibido; de este modo, la percepción (al principio asociada como componente o condición a una actividad práctica concreta) pasa de simple observación a una actividad mental de mayor complejidad.

El hombre no solamente ve, sino que también mira, y no solamente mira algo sino que también lo observa con mucho detalle; asimismo, no solamente oye, sino que escucha, y no solamente sabe escuchar, sino que presta atención cuidadosa: eso es percibir.

Con frecuencia, el sujeto adopta una postura activa que le garantiza una percepción apropiada al objeto. En otras palabras, cuando el sujeto percibe, ejerce una determinada actividad que se orienta a producir una imagen perceptiva que

Sensación y percepción

corresponde adecuadamente al objeto; esto resulta necesario, debido a que el objeto no sólo es objeto que deviene consciente, sino a que es también un objeto de la actividad práctica que controla el devenir consciente.

La percepción como devenir consciente de los objetos de la realidad objetiva implica la posibilidad de reaccionar automáticamente al estímulo sensible, y la de operar con los objetos en forma de acciones coordinadas.

La relación de la percepción con respecto a la acción y a la actividad concreta del hombre determina toda su evolución histórica; la especificidad bajo la cual el ser humano percibe los objetos, destacando facetas aisladas de esta realidad ante otras, se debe sin duda (y esencialmente) a las necesidades de la acción; particularmente, el desarrollo de las formas superiores y propiamente humanas de la percepción se encuentra íntimamente imbricado en la evolución histórica de la cultura y del arte.

Como se ha apuntado con anterioridad, existe una interrelación entre la sensación y la percepción, pues esta última se debe a los datos que proporciona la primera; sin embargo, la percepción no se reduce a una simple suma de sensaciones, sino que implica un todo más complejo que difiere cualitativamente de las sensaciones elementales que están en su contexto. A cada percepción corresponde también una experiencia previa reproducida en el pensamiento del preceptor y, en cierto sentido, en sus sentimientos y emotividad; es decir, en la percepción participa toda la vida psíquica del sujeto.

Esta fascinante esfera sensoperceptual que forma parte de la realidad psíquica del ser humano constituye una de las áreas más antiguas, pero también más actuales de la psicología que, por lo tanto, forma parte ineludible de su objeto de estudio.

El surgimiento de la disciplina psicológica como ciencia está indisolublemente unido al estudio de la sensación y la percepción; sin embargo, la enorme cantidad de trabajos teóricos y

Prólogo

experimentales, y de investigaciones y reflexiones que sobre esta área se han realizado durante más de cien años, no han agotado las interrogantes que la misma plantea; inclusive, es preciso resaltar que en la actualidad las investigaciones sobre la percepción se realizan con esfuerzos renovados como producto del progreso técnico-científico y como resultado del perfeccionamiento y automatización de los procesos laborales que exigen del individuo un desarrollo cada vez más especializado de sus capacidades sensoriales.

Es en este contexto que la presente obra encuentra su justificación e importancia. Se ha tratado con claridad y amplitud la esfera de la realidad psíquica que forma parte de los procesos; lo anterior, en relación con los planteamientos desarrollados por tres de las principales concepciones psicológicas: la Escuela Histórico-Cultural, la perspectiva Evolutiva de Piaget y la concepción Conductual.

La elaboración del texto en un lenguaje sencillo y fluido vuelve a la obra accesible a todo lector interesado en la temática. Asimismo, los recursos didácticos que elaboraron los autores para esta obra son, en primer lugar, una muestra de su experiencia y dominio en la temática, con la que han estado vinculados a lo largo de varios años de docencia e investigación, en segundo lugar, constituyen una garantía de la comprensión del texto.

Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Prefacio

En esta obra desarrollada en la Carrera de Psicología de la FESI-UNAM, el interés es presentar de manera didáctica las propuestas de tres escuelas de psicología experimental sobre los procesos psicológicos básicos, particularmente en este libro respecto de la sensación y la percepción. Según la escuela históricocultural estos procesos se caracterizan por ser la fuente inicial de los conocimientos sobre el mundo interior y el exterior. Además, plantea que las sensaciones son canales básicos de información que llegan al cerebro permitiendo la orientación del sujeto en el mundo circundante y en el mundo propio. En tanto que la percepción concibe a la 'orientación' como un proceso activo que surge como resultado de una compleja labor analítico-sintética, que destaca rasgos esenciales de los objetos, combinándolos en un todo concienciado. De esa manera, subraya que la percepción sintetiza las sensaciones sueltas en complejos sistemas de conjunto y que la estructura de dichos procesos en su actividad cognoscitiva depende de la práctica histórica del sujeto y de sistemas de códigos establecidos culturalmente, donde resulta relevante la participación del lenguaje como factor mediato y complejo dentro de un marco de relación comunicativa.

Por su parte, para la escuela psicogenética piagetiana la sensación refiere las experiencias inmediatas y básicas generadas

Prefacio

por estímulos aislados simples, además de la respuesta de los órganos de los sentidos frente a estímulos externos e internos del propio cuerpo; así como a la actuación sensorial receptora frente a estímulos externos o ante estímulos nerviosos que llegan al cerebro registrándose como experiencia. La percepción, según la misma, refiere a la vez al análisis, organización, interpretación e integración de los estímulos externos e internos, así como al proceso de selección, organización e interpretación de la información captada por los receptores sensoriales.

Finalmente, para la escuela conductual la sensación indica el comportamiento de los órganos sensoriales frente a estímulos ambientales y ante la estimulación interna del organismo, en tanto que la percepción refiere el proceso mediante el cual un organismo recibe información del medio circundante. El comportamiento perceptivo, según esta escuela, forma parte del desarrollo cognitivo en la medida en que participa en la recepción, asimilación y utilización del conocimiento; además, permite la adquisición del conocimiento en su totalidad, como también el aprendizaje y pensamiento. Por lo cual, para esta escuela no es posible aprender sin antes percibir. Por ejemplo, en tareas de solución de problemas es imprescindible la capacidad de percepción, entendida como la discriminación de las diferencias entre estímulos representados con símbolos o señales visuales. En este sentido, apunta que el pensamiento modifica el aprendizaje y, a su vez, influye en el modo en que se percibe el mundo.

En el intento por abordar los procesos psicológicos básicos de la sensación y la percepción, las escuelas que se exponen en este libro son en orden de desarrollo del texto: la escuela histórico-cultural vigotskyana, la psicología genética piagetiana y el conductismo radical skinneriano y posskinneriano. La estructura con la que se organizó la presentación de cada escuela fue la siguiente: planteamientos teóricos y filosóficos generales, conceptos fundamentales y lineamientos metodológicos amplios.

Apoyando en todo momento la enseñanza mediante una serie de ejercicios tales como figuras, cuestionarios abiertos, completado de conceptos y de ejercicios, palabras clave, hojas de resumen y de evaluación crítica de los temas abordados, así como del libro; pero la valoración más importante es la que hacen a diario profesores y alumnos dentro del aula universitaria.

Esta obra, más que cobrar un carácter teórico o metodológico especializado, se orienta a la enseñanza sobre el manejo, análisis y crítica de los procesos psicológicos básicos. Este libro (el VII) sobre la sensación y la percepción forma parte de una serie de textos que están siendo publicados (conciencia, autoconciencia, lenguaje, pensamiento, memoria, cognición, sensación y percepción, entre otros). La elaboración de esta serie de doce libros se encuentra inscrita como compromiso dentro del proyecto de apoyo PAPIME-FESI-UNAM con clave EN-301604, cuyo título es “Enseñanza didáctica de los procesos psicológicos básicos y superiores”.

Esta serie de libros pretende apoyar en todo momento los contenidos que se abordaron en relación con estos procesos dentro del Área de Psicología Experimental y del Claustro de Psicología Experimental General del Cambio Curricular de la FESI-UNAM.

Este libro, como los otros, se considera una obra abierta en el conocimiento de la enseñanza de la psicología experimental general, y refuerza la bibliografía revisada en los programas elaborados de primero a cuarto semestre del actual Área de Psicología Experimental de la Carrera de Psicología.

Asimismo, se considera que podría constituir parte del acervo bibliográfico en la carrera de psicología de la FES Zaragoza y de la Facultad de Psicología. Sin dejar de lado su importancia como obra de consulta para las diferentes escuelas de psicología de este país (incluyendo las universidades privadas).

Prefacio

Finalmente, se señala que el estudiante (y el lector en general) encontrará concepciones teórico-metodológicas sobre los procesos de la sensación y la percepción, con el refuerzo de actividades didácticas que podrían hacer más amable la lectura. Es una obra abierta a la crítica y en todo momento con posibilidades de reconstrucción en todo momento.

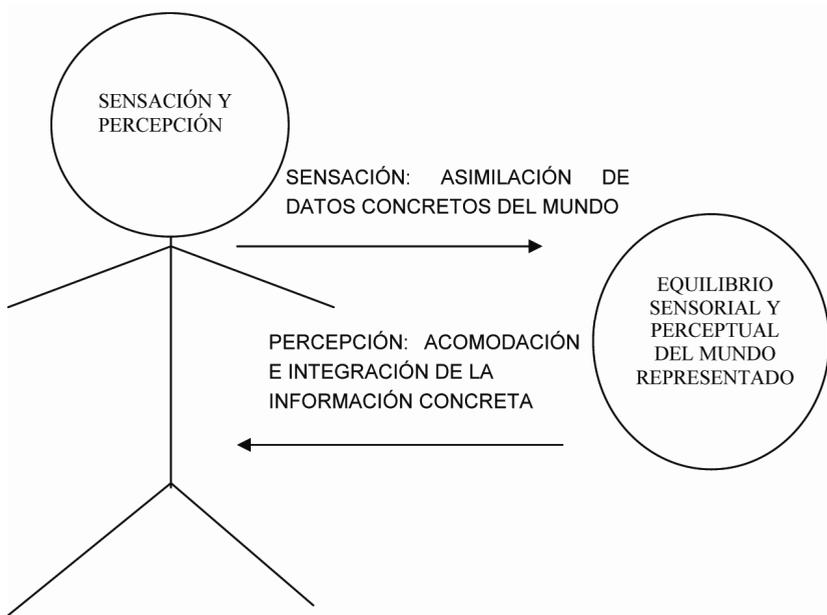


Figura 1. El sujeto biológico, psicológico, social, histórico y cultural.

Introducción

Un rasgo que caracteriza a la Didáctica dentro de la Pedagogía Crítica es el proceso orientado al estudio de la enseñanza y el aprendizaje, el cual examina el papel que juega la labor consciente y significativa del docente en la formación de los alumnos. Desde la didáctica, el trabajo docente y reflexivo tiene la posibilidad de ser transformado continuamente en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Desde este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje son dos elementos unidos que se mantienen en constante evolución.

La didáctica, en su sentido crítico, consiste para Pansza, Pérez y Morano (2003) en establecer una discusión reflexiva y grupal entre maestros y alumnos acerca de temas definidos, considerando siempre el aspecto pedagógico. La decisión sobre el aspecto pedagógico siempre será crítica y abierta. Estos autores no descartan dentro del proceso didáctico la fuerza que pueda tener el autoritarismo, la ideología y el aspecto político de los actores de la educación: alumnos y profesores. Señalan además, que para el progreso social y crecimiento psicológico se requiere de un poder que proviene de la actividad laboral y cotidiana, más aún si partimos del hecho de que el trabajo educativo está regido por normas institucionales susceptibles de cambiar y lograr con ello nuevos aprendizajes.

Sensación y percepción

En este sentido, resulta importante la transformación de la labor docente, mediante los cuestionamientos de la sociedad y los que pueda tener el profesor de su propia escuela en términos de la organización, objetivos abiertos y encubiertos, estructura curricular, modos de relación de los personajes involucrados, entre otros. En este contexto y dado que se trata de un fenómeno dialéctico, el profesor y el alumno que asuman una didáctica crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrán que partir del derecho a la palabra, a la reflexión (sobre su propio comportamiento), a la contradicción, y al conflicto. Además, tendrán que desarrollar una afectividad que forma parte en todo proceso de enseñanza. Como punto de partida en la elaboración de los Libros VII y VIII sobre los procesos de la sensación y la percepción y la conducta heredada y adquirida del Proyecto PAPIME-DGAPA-UNAM que hemos decidido desarrollar y como señalan los mismos autores en cuanto a: “La necesaria renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones, en diversos niveles. Aunada a otras disciplinas, la didáctica puede proporcionar elementos importantes para la renovación de los roles de profesores y alumnos, los currículos y la organización escolar” (p. 59). Esta cita es nuestra filosofía.



Sensación y percepción en la escuela histórico-cultural

Palabras clave: representación social, actividad situada, sistemas de sentido, subjetividad, semiótica, narración, proyecto de vida, campo visual, reflejo, situación social de desarrollo, vivencia, sensación y percepción.

1.1. Planteamientos teóricos fundamentales de la escuela histórico-cultural

Vygotsky (1997), en los estudios de la escuela histórico-cultural, le otorga un lugar privilegiado al historicismo que "... como espiral dialéctica organiza y genera todos los demás conceptos" según Shuare (1990, p. 59, en Echemendía, 2003, p. 73). A partir de este eje histórico desprende principios de consecuencias concretas en la aplicación práctica. Destaca la consideración de que el tiempo humano es histórico, tanto desde el punto de vista individual como social, y que las ciencias que estudien al hombre deben asumirlo como un objeto histórico-social (Echemendía, 2003).

Este autor señala que existe una relación entre los fenómenos psíquicos, la vida y la actividad social del ser humano, donde la esencia de lo psíquico la constituye lo social, de la cual se debe apropiarse el sujeto en desarrollo, tanto a nivel estructural como funcional. Para dicha autora, esta es una nueva concepción de lo psíquico que requiere de un método que capte sus transformaciones. Según Shuare (1990, p. 62 en Echemendía, 2003, p. 73) fue Vygotski quien "encontró no sólo la concepción

filosófica general en el materialismo dialéctico e histórico, sino que también el enfoque epistemológico adecuado que fuera capaz de reflejar la dinámica de desarrollo del objeto de estudio de la Psicología”.

Vygotsky (1997) en su artículo *El significado histórico de la crisis de la psicología*, elaboró las propuestas siguientes:

1. Diseñar una metodología general a partir del materialismo dialéctico e histórico que llamó *método genético-experimental*, muy similar a lo que en psicología clínica, conocemos como *método clínico*.

2. Concebir al método analítico–objetivo como un método experimental, dado que “El análisis es el que plantea las cuestiones; el que constituye la base de todo experimento: todo experimento es un análisis en acción, lo mismo que todo análisis es un experimento que se lleva a cabo en la mente. Por eso, lo correcto sería denominar el análisis método experimental” (Vygotski, 1991, p. 373 en Echemendía, 2003, p. 74).

3. Concebir la nueva psicología desde una perspectiva integradora: “Resulta significativo que las leyes y postulados teóricos fundamentales que Vygotski elabora, los extrae de los que muchos otros psicólogos habían construido y de sus investigaciones. De esta manera Janet, Gesell, McCarthy, Adler, Kraepelin, Freud, Pavlov, entre muchos otros, se constituyeron en sus fuentes, sin embargo, su grandeza radica en que formuló sus concepciones a partir de una concepción general diferente acerca del ser humano y su formación, basada en el materialismo dialéctico” (Arias, 1999, p. 13, en Echemendía, 2003, p. 73).

Arias (2005) señala que el enfoque histórico-cultural se fundamenta en que el desarrollo psicológico es un proceso complejo que tiene su origen (o fuente) en las condiciones y la organización del contexto social y cultural, que influyen sobre el sujeto en su evolución personal, y que se producen como resultado de la acumulación de su experiencia individual, es decir,

como consecuencia de sus vivencias: “Estas vivencias y experiencias son de naturaleza y contenido afectivo cognitivo, consciente e inconsciente, social y personal o individual y como precisa Vygotski tienen una orientación biosocial, relacionan el medio con la personalidad” (Vigotsky, 1996, p. 383 en Arias, 2005, p. 10). Otra característica que señala Arias es que el desarrollo psicológico se produce, en última instancia, a partir de la experiencia individual de cada sujeto, es decir, por la manera en que vivencia las infinitas situaciones sociales y culturales que lo han influido en su formación histórica. Ésta incluye las primeras relaciones interpersonales en los primeros años de nacido, la actividad con objetos, el juego, la construcción de significados, el lenguaje, entre otros.

El desarrollo es visto por Vygotski (1985, p. 151, en Domínguez y Fernández, 2005, p. 131) como “un proceso dialéctico complejo que se caracteriza por su periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras [...] por la entrelazada relación entre los factores internos y externos”.

Arias (2005) y Fariñas (2005) señalan que Vygotski, tiene como fin explicar un tema central de la psicología, que es el proceso de formación de las funciones psíquicas superiores y, a través de ellas, otras estructuras psicológicas más complejas como la conciencia, la autoconciencia, las emociones y la personalidad en general. Arias (2005) propone una sistematización en cuanto a enumerar y definir un conjunto de aspectos o concepciones, de leyes, categorías y conceptos que construye y reconstruye Vygotski al elaborar su hipótesis de trabajo —también conocida como hipótesis explicativa inicial— acerca del problema central de la psicología. Las leyes, categorías y conceptos que enumera Arias son los siguientes:

Sensación y percepción

- Las *condiciones biológicas* que se constituyen como necesarias sobre las que lo psíquico no es su producto inherente.
 - Que en el ser humano y en su historia individual (ontogénesis) se entrecruzan dos tipos de historias: La *evolución biológica* y la *historia de la cultura*.
 - Que el *desarrollo psicológico humano* es de naturaleza sociocultural y se produce como consecuencia de la *experiencia individual*.
 - Que las *funciones o procesos psíquicos superiores* son propios del ser humano (por su naturaleza social y cultural).
 - Que los *sistemas psicológicos* expresan la *experiencia individual*.
 - Que el *dominio de la propia conducta* se presenta en la especie animal y humana.
 - Que las unidades funcionales de análisis nos indican sobre el *desarrollo psicológico*.
 - Que la *dinámica y la estructura compleja de la conciencia* es producto biológico, histórico y social.
 - Que la enseñanza en todo el contexto social del sujeto influye en el *desarrollo psicológico*.
 - Que la ley genética fundamental del desarrollo expresa la *evolución psicológica*.
 - Que la *ley de la situación social del desarrollo o dinámica del desarrollo* expresa la misma *evolución psicológica*.
 - Qué *ley de la mediación de lo psíquico* implica un objeto y un sujeto.
 - Que la *ley de carácter cualitativo superior* separa la *psicología humana* de la *psicología animal*.
 - Que la categoría *vivencia* implica el tipo de experiencia individual.
 - Que la categoría *zona de desarrollo próximo* señala potencialidad psicológica.

- Que la categoría *otros* implica personas, instituciones y sociedad.
- Que la categoría *niveles de ayuda* remite la presencia de contacto social.
- Que la categoría *períodos sensitivos del desarrollo* ubica zonas explícitas de estimulación.

El mismo Arias señala que en este listado de ideas no se encuentran todos los conceptos y leyes que integran el cuerpo conceptual del Enfoque Histórico-Cultural, y que no están escritos muchos otro pero, desde su perspectiva, los mencionados podrían ser los esenciales.

En relación con los planteamientos anteriores, e influenciados por la teoría motivacional de Bozhovich y de otros psicólogos soviéticos, Mayo y Gutiérrez (2005) han sugerido que, en la Cuba de la década de los ochenta se desarrollaron investigaciones sobre la autovaloración, los ideales, las intenciones y los proyectos de vida como formaciones motivacionales complejas. Utilizando el experimento formativo y otras técnicas de expresión libre se ha logrado caracterizar estas instancias de la personalidad, estableciendo regularidades en su formación, investigando su papel en la regulación del comportamiento y creando las condiciones para su aplicación pedagógica en la educación.

Estos autores indican que habría que plantearse la traducción pedagógica de muchos hallazgos y conocimientos psicológicos de la práctica terapéutica y del quehacer de escuelas psicológicas como el psicoanálisis y el humanismo. Que muchos de los mecanismos de intervención psicológica desarrollados en condiciones de anomalía y disfuncionalidad pueden ser reconstruidos como herramientas educativas.

Siguiendo la misma reflexión, Echemendía (2003, p. 74) cita a Vigotsky: “La tarea del análisis consiste en descubrir la ley que sirve de base al experimento natural [...] cuando no

realizamos un experimento práctico, sino que operamos con un fenómeno cualquiera, el análisis es esencialmente similar al experimento [y continúa] la fuerza del análisis está en la abstracción, lo mismo que la del experimento en la artificialidad [...] el análisis y el experimento presuponen el estudio *indirecto*...” para concluir: “... el análisis es la aplicación de la metodología al conocimiento del hecho, es decir, implica la valoración del método empleado y evaluar el significado de los fenómenos obtenidos. En este sentido, cabe decir que el análisis *siempre* es propio de la investigación, de lo contrario, la inducción se transformaría en un registro”.

Además de las consideraciones planteadas con anterioridad, en el mismo año Echemendía señala que Vigotsky dejó esbozado el camino del método en psicología, mismo que empleó en sus investigaciones (por ejemplo, en sus primeros trabajos sobre psicología del arte y en sus investigaciones desarrolladas en la clínica paidológica) partiendo de un principio básico de análisis: el estudio de un fenómeno representante típico de toda una serie de fenómenos, para deducir de él principios aplicables. Cuando Vigotsky refiere la presencia de este principio hegeliano en la metodología marxista, dice que: “cada cosa puede ser considerada como un microcosmos, como un modelo global, en que se refleja todo el gran mundo [...] investigar hasta el fondo, agotar una cosa cualquiera, un objeto, un fenómeno, significa conocer el mundo entero en todas sus conexiones” (Vigotsky, 1991, p.372, en Echemendía, 2003, p.74).

Al referir este principio específicamente en el abordaje del individuo, Echemendía (2003, p. 74) plantea: “En este sentido podemos decir que cada persona es en mayor o menor grado el modelo de la sociedad o más bien de la clase a que pertenece, ya que en él se reflejan la totalidad de las relaciones sociales [...] el conocimiento de lo singular es la clave de toda la Psicología social; de modo que hemos de conquistar para la

Psicología el derecho de considerar lo singular, es decir, al individuo, como un microcosmos, como un tipo, como ejemplo o modelo de la sociedad". Además señala planteamientos similares como los que realizan los investigadores en psicoterapia al instrumentar el método de estudio de casos, de investigación de caso único, o la investigación desde los marcos de la epistemología cualitativa.

Según Fariñas (2005), Vigotsky se planteó la necesidad de estudiar aquellas unidades psíquicas que, como partes mínimas del todo, conservan las propiedades de éste como unidades de análisis, siendo la unidad mínima sinónimo de integración y de síntesis compleja. De ahí que su problema central y principal fuera el de la personalidad y su desarrollo, al mencionar que las funciones psíquicas superiores se caracterizan por una particular relación con la personalidad, indicando además que al estudiarlas está presente la personalidad en su totalidad, dado que, la vivencia, la situación social de desarrollo, la unión de lo cognitivo y lo afectivo, entre otros, son los conceptos sintetizadores indispensables para la comprensión de la personalidad (Fariñas, 2005).

Cuevas y cols. (1997) mencionan que algunas unidades de análisis para la escuela sociocultural son las siguientes: a) Los procesos de construcción y utilización del significado, el sí mismo en la interacción y en el contexto de una actividad práctica en Brunner; b) la acción simbólica en Shweder; c) la actividad sociocultural en Rogoff y cols; d) el artefacto cultural en Cole; e) la acción mediada en Wertsch y f) la actividad social práctica en Ratner. Según De la Mata y Cubero (2003), la escuela sociocultural extiende su interés desde los procesos hasta las prácticas en las que éstos tienen lugar, esto es, generados y moldeados por las características histórico-culturales de las prácticas culturales (Figura 1.1).

Sensación y percepción

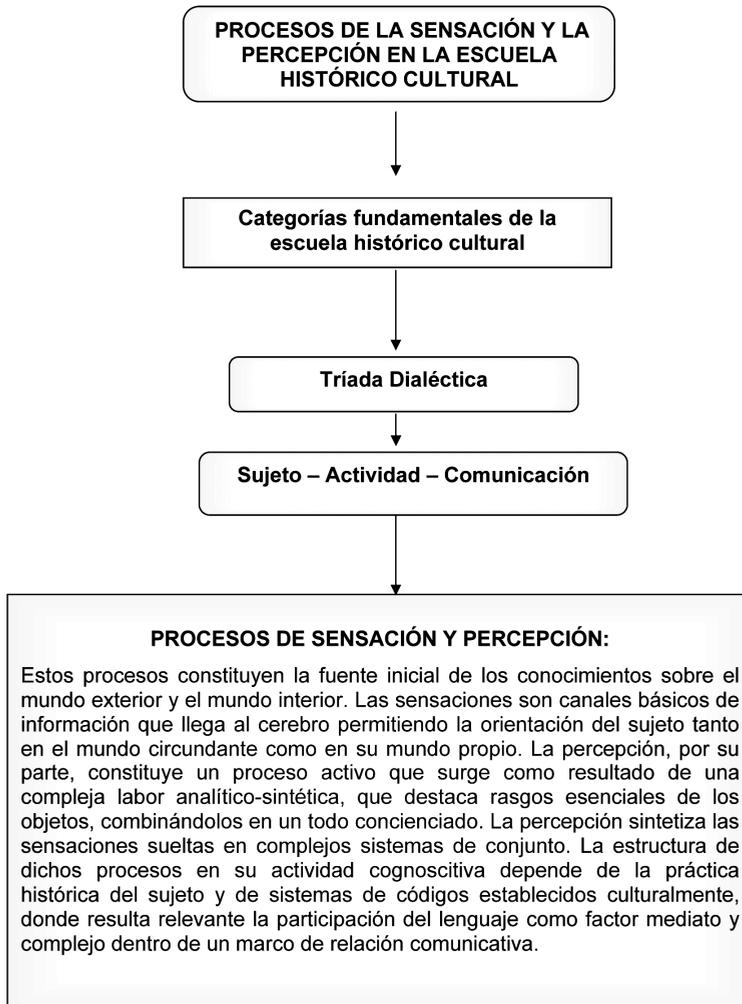


Figura 1.1. Representación de los procesos de sensación y percepción en la escuela histórico-cultural.

1.2. Fundamentos de la sensación en la escuela histórico-cultural

Actualmente se han considerado definiciones muy variadas acerca de lo que es sensación. Luria (1978) la define del modo siguiente: “las sensaciones constituyen la fuente principal de nuestros conocimientos acerca del mundo exterior y de nuestro propio cuerpo. Estas son los canales básicos por los que la información sobre los fenómenos del mundo exterior y en cuanto al estado del organismo llega al cerebro, dándole al hombre la posibilidad de orientarse en el medio circundante y con respecto al propio cuerpo” (p. 9).

Además, menciona que en la evolución de los organismos surgieron aparatos especializados para la percepción de distintos tipos de movimiento de la materia, no de energías específicas distintas de los propios órganos de los sentidos como lo señalaba la teoría de Müller y Helmholtz, sino de diversos tipos de energía que órganos específicos reflejan objetivamente. Dice también que las sensaciones siempre tienen relación con estados emocionales, incluso las interoceptivas, que conforman las más elementales, difusas y menos concientizadas “conservan siempre su afinidad con estados emocionales” (p.19). Las sensaciones unen al hombre con el mundo inmediato a través de un “largo desarrollo histórico [de esta manera] fueron constituyéndose órganos receptivos especiales (los órganos de los sentidos) que iban especializándose en el reflejo de ciertos tipos y formas de movimiento de la materia, objetivamente existentes: los receptores cutáneos reflejando las influencias mecánicas; auditivos, las vibraciones sonoras; visuales, los determinados diapasones de las oscilaciones electromagnéticas, etcétera” (p.12).

Las sensaciones son la base fundamental de información sobre el cuerpo y el mundo externo, sin ellas sería imposible la vida consciente.

Se suscitará el sueño en el sujeto a prueba por medio de privación sensorial de alguno de los sentidos, o por algún estado patológico como puede ser el derivado de aislarlo en una cámara impermeable a luz y sonido (siempre y cuando se mantenga en la misma posición). Numerosas observaciones han demostrado que la alteración de la afluencia informativa en la primera infancia —debido a la sordera y a la ceguera—, motiva grandes retrasos en el desarrollo psíquico. Las sensaciones permiten reflejar las propiedades y atributos del mundo exterior así como del organismo; son fuente esencial del conocimiento como condición principal para el desarrollo psíquico de la persona (Luria, 1978).

El mismo autor señala que los filósofos idealistas enunciaban a menudo la idea de que no son las sensaciones el auténtico manantial de la vida consciente, sino que también lo es el estado interior de la conciencia, la facultad de pensamiento racional intrínseco a la naturaleza e independiente del flujo de información que llega del mundo exterior. La esencia de esta filosofía radicaba en que los procesos psíquicos no son fruto de un complejo desarrollo histórico, erróneamente entendía la conciencia y la razón, no como el resultado de una complicada evolución histórica, sino como un atributo primario e inexplicable del espíritu humano.

También señala que tanto para la psicología clásica como para la psicofisiología, se conceptualiza la sensación de una manera pasiva, donde los órganos de los sentidos (receptores) responden pasivamente ante estímulos del medio, produciendo las correspondientes sensaciones. Desde la perspectiva histórico-cultural “las sensaciones no son en modo alguno procesos pasivos, entrañan carácter activo y la participación de los componentes motores en la sensación puede efectuarse a distinto nivel” (Luria, 1978, p. 17). Así, éstas implican siempre movimientos y contacto con el mundo externo; a

dicha concepción se le ha denominado “teoría receptora de las sensaciones”, según la cual, la sensación es considerada como un proceso activo.

Esta teoría parte de que la sensación es un proceso activo, concepto que es el fundamento para la llamada “teoría reflectora de las sensaciones”. En los animales ya se observa que destacan activamente aquellas influencias que tienen una relevancia biológica para su existencia, lo que indica el carácter activo y selectivo de las sensaciones. En el mundo animal se refleja la realidad objetiva en forma de sensaciones y percepciones como resultado de la acción de ciertas propiedades de los objetos sobre los órganos de los sentidos. Estas sensaciones, representaciones e imágenes son resultado de la acción inmediata vinculada con los objetos (Leontiev, 1983 y Maier, 2001).

Existe un sinnúmero de propiedades de los objetos a los que los animales responden, como las señales auditivas, visuales y químicas. Para sobrevivir, estos animales tuvieron que desarrollar cierta sensibilidad sobre su entorno, la cual evolucionó haciéndose más sofisticada. Por ejemplo, los quimiorreceptores fueron probablemente uno de los primeros receptores sensoriales en evolucionar. Dentro de los animales sensibles a esta estimulación se encuentran, las mariposas de la seda y las serpientes, entre otros. Otros sistemas sensoriales son la termorrecepción, los táctiles, órganos de línea lateral, los cinestésicos, los auditivos, los de equilibrio, los de electrorrecepción, los de magnetorrecepción, los de fotorrecepción (en animales y plantas); en correspondencia, los animales que los utilizan son: las polillas, arañas, palomas, rayas, y los peces, mosquitos, macacos, insectos voladores y tiburones (Maier, 2001).

Séchenov (1978) plantea que a nivel fisiológico la sensación siempre incluye componentes motrices en distintos niveles, y que en toda sensación entra el movimiento, ya sea en forma de reacción vegetativa (contracciones vasculares y reflejos

cutáneos), de reacciones musculares (movimientos de los ojos, tensión de los músculos cervicales y reacciones motrices de la mano) o mediante procesos complejos como la palpadora viva de un objeto o el examen visual de una imagen complicada. Que la diferenciación o reconocimiento de un es imposible sin movimientos activos; en ese sentido, señaló que para que se dé la percepción visual es necesario que el ojo palpe a través de micromovimientos.

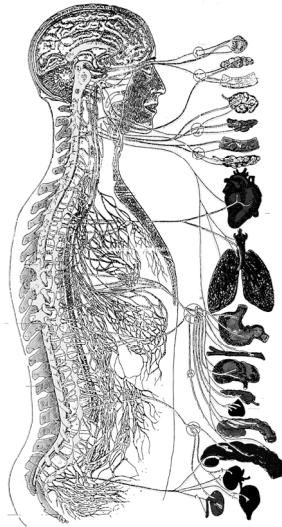
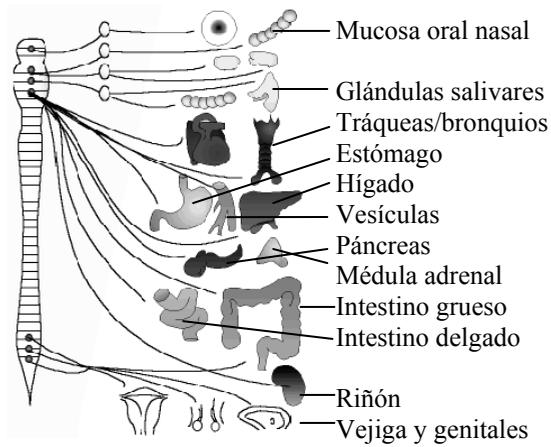
Fisiológicamente, se ha demostrado que la sensación no es en absoluto un proceso pasivo, sino que siempre incluye en su estructura componentes motrices. “Las sensaciones propioceptivas que garantizan las señales sobre la situación del cuerpo en el espacio y ante todo la postura en el aparato motriz-sustentador, forman la base de los movimientos del hombre y desempeñan un papel decisivo en la regulación de los mismos” (Luria, 1978, p. 21).

Luria (1978) y Zeigarnik (1976) señalan que el carácter activo del proceso de los sentidos es la base de la conformación de la teoría reflectora de las sensaciones, así como el sustento del estudio de la sensación y la percepción derivadas de estados patológicos del cerebro.

Según Luria (1978), se distinguen cinco modalidades de sensaciones: el olfato, gusto, oído, tacto y la vista, divididas en tres tipos fundamentales: interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas. Las primeras, agrupan las señales que llegan del medio interno del organismo y aseguran la regulación de las necesidades elementales; las segundas, garantizan la información necesaria sobre la situación del cuerpo en el espacio y la postura del aparato motriz-sustentador al fijar la regulación de los movimientos; las terceras, se conforman de las señales procedentes del mundo exterior creando la base del comportamiento conciente (Luria, 1978).

Las sensaciones propioceptivas reciben las señales con relación a la situación del cuerpo en el espacio y la postura, constituyendo el fundamento de la regulación de los movimientos. Sus receptores, los corpúsculos de Paccine, se encuentran en los tendones y ligamentos (Figura 1.2). El bloqueo de dicha sensibilidad, ocasiona la alteración del esquema corporal, con lo que el individuo comienza a tener dificultad de movimiento. Dentro de estas sensaciones se encuentra la del equilibrio —llamada sensibilidad vestibular—, está relacionada con la vista y participa en la orientación en el espacio (ocurre centelleo de excitaciones visuales, al viajar en automóvil, provocando trastornos de equilibrio y náuseas).

Sensación y percepción



Figuras 1.2 (a y b). El sistema nervioso autónomo participa en el procesamiento de las sensaciones interoceptivas mediante distintos órganos del cuerpo.

Luria (1978) comenta que también existen sensaciones interoceptivas difusas que expresan un sentido de malestar, un sentido inicial de la afectación de órganos internos y estados de tensión por la insatisfacción de alguna necesidad o bien de comodidad, que siguen a la satisfacción de una necesidad que las sensaciones interoceptivas; se caracterizan por ser las más difusas y menos concientizadas de las sensaciones, conservando siempre una relación con estados emocionales. En psicología se les vincula con sentimientos vagos, presentimientos, cambios en los estados de ánimo y reacciones emocionales. Estas sensaciones aún no concientizadas pueden manifestarse muy temprano y de maneras peculiares: se expresan en forma de revelación en sueños premonitorios de la enfermedad, que no son otra cosa que reflejo de alteraciones prematuras poco concientizadas de sensaciones interoceptivas originadas en estadios tempranos de la dolencia, y que generan cambios emocionales y de estado de ánimo en el sujeto. Por ejemplo, los niños a punto de enfermarse revelan indicios en el comportamiento: empiezan a cuidar y curar a su muñeca “enferma”, reflejando cambios que están operando en sus propias sensaciones íteroceptivas. “Las sensaciones interoceptivas señalizan el estado de los procesos internos del organismo y hacen llegar al cerebro los estímulos procedentes de las paredes del estomago, intestino, corazón y sistema sanguíneo, como de otros aparatos viscerales” (Luria, 1978, p. 19).



Figura 1.3. Por medio de la propiocepción se tiene conocimiento de la posición de los pies, las manos y la cabeza, sin necesidad de observarlos.

La importancia de dichas sensaciones reside, entre otras cosas, en que son imprescindibles en los procesos metabólicos internos, en la llamada homeóstasis; inducen un comportamiento orientado a satisfacer las necesidades o eliminar estados de tensión; además, desempeñan un papel importante en la medicina psicosomática, en la relación entre procesos somáticos, viscerales y estados psíquicos.

Aguilar (2003) elabora un análisis desde la perspectiva histórico-cultural de los procesos psicofisiológicos y psicoinmunológicos que llevan a la solución de padecimientos, a partir de

una simbolización afectivo-cognitiva que modifica y acelera dichos procesos. Señala que en la psicoterapia tradicional la capacidad curativa se basaba en la eficacia simbólica como rasgo cultural, que permitía formular la hipótesis que sugería que a través de la simbolización de ese proceso histórico-cultural, se modificaba y se aceleraba la significación afectivo-cognitiva que corresponde a los procesos psicofisiológicos y psicoimmunológicos que llevan a la cura del padecimiento.

En ese sentido, puede resultar importante explorar aquellas prácticas de educación para la salud y psicoterapias corporales, como la llamada observación neutro-conciente, vinculada al desarrollo de la conciencia de sensaciones interoceptivas y a la práctica de la autoconciencia por el movimiento, relacionada con las sensaciones propioceptivas que conducen a darse cuenta de las sensaciones y percepciones del cuerpo vinculadas a las vivencias y a su integración en la postura corporal (Rywerant, 1994 y Villegas, 2005) (Figura 1.3).

Siguiendo el enfoque histórico-cultural Febles (2003, en Mayo y Gutiérrez, 2005) ha propuesto una concepción del cuerpo como mediador de lo psíquico, desde el cual se valoran potencialidades psicoterapéuticas. Para esta autora la terapia corporal es potenciadora de lo psíquico que, como manifestación de vida, ha tenido y tiene posibilidades de autodesarrollarse en intercambio con el medio.

Febles destaca algunas ideas que son clave para comprender el valor interventivo de lo corporal. "A partir de las vivencias aportadas por el cuerpo que comprenden e interpretan aquellos elementos del mundo que lo rodea, sensaciones, ideas sentimientos, estados de ánimo, emociones, *actitudes*, predisposiciones y otras realidades psicológicas, pueden ser promovidos, creados y conformados como *producto* de esta compleja interrelación. La expresión corporal a su vez constituye y representa la manera en que el sujeto en desarrollo actúa, percibe, siente,

recrea y elabora la realidad que vivencia, y en donde se ven movi-
lizados tantos sus afectos como sus cogniciones. Y es que el tra-
bajo corporal es la vía más común de exteriorización del desarrollo
actual alcanzado: sensaciones, gestos, *movimiento*, acción, pala-
bra, actividad... se recrean mutuamente y se expresan en la unici-
dad, totalidad e integridad dialéctica del comportamiento" (p. 274).

Continúa precisando "Con el trabajo corporal se rescata,
orienta, propicia, estimula, armoniza y revela el desarrollo de las
potencialidades físicas y espirituales del hombre, favoreciendo *la*
comunicación, la acción y, con ello, el resto de la cualidades psi-
cológicas. Constituye un proceso analítico, constructivo e integra-
dor, que de hecho es cambio, es desarrollo" (p. 274).

Como Riviere (1987) señala, las funciones superiores se
constituyen en la historia y se modifican dialécticamente en el
desarrollo, el sistema nervioso es su sustrato funcional, y éste
consiste en sistemas funcionales que se interrelacionan de di-
versos modos en el funcionamiento de centros más específicos.
En el curso del desarrollo se crean órganos funcionales que no
requieren organizaciones morfológicas nuevas, sino reorganiza-
ciones dinámicas de sistemas previos (Vigotsky, 1997).

Estas ideas pensadas para la psicoterapia son legítimas
en el campo educativo, que está orientado hacia la acción so-
bre las necesidades, aspiraciones y motivos de los educandos
en condiciones extra docentes, las cuales van más allá del en-
foque racionalista en que se encuentra atrapada la educación.
De esta manera, cobra importancia la llamada esfera motiva-
cional afectiva de la personalidad.

Como plantea el psicólogo cubano Calviño cuando se re-
fiere, específicamente, al estado actual del panorama de la psi-
coterapia en el mundo —situación que se podría hacer extensiva
a la psicología en general—, "estos son tiempos de una Episte-
mología de la Convergencia, tendencia cuyo gran síntoma pue-
de quizás ser el énfasis en la búsqueda de integraciones,

cercanías, similitudes, relaciones de complementación, etc., que se verifican sobre todo al nivel de las prácticas” (Calviño, 1998, pp. 8-9 en Echemendía, 2003).

Luria (1978) señala que las sensaciones interoceptivas constituyen el grupo más antiguo y elemental; sus receptores se hallan distribuidos en las paredes de los órganos internos (estómago, intestino y corazón, entre otros) y sus impulsos son enviados a los núcleos de las formaciones subcorticales (núcleo medial del tálamo óptico), esto se debe en algún grado a la primitiva corteza cerebral y límbica. El último grupo, ya citado, son las sensaciones exteroceptivas, (sensaciones por contacto, gusto y tacto) y a distancia (vista, oído, olfato); dentro de estas, se encuentran las intermedias y las inespecíficas:

a) Sensaciones intermedias, llamadas de sensibilidad vibratoria; donde los huesos (cráneo y extremidades) captan ciertas frecuencias más que el oído. Por ejemplo, los sordos pueden percibir la música colocando las manos sobre los instrumentos sonantes y dicha sensibilidad se encuentra ubicada entre el tacto y el oído.

b) Sensaciones inespecíficas como la fotosensibilidad de la piel, y la posibilidad que tiene la epidermis de las yemas de los dedos de percibir los matices de color.

c) Formas de sensibilidad paralela, por ejemplo, los sentidos de la distancia en los invidentes, la percepción de ondas térmicas por el cutis facial, la percepción de ondas sónicas procedentes de obstáculos, etc., (Figura 1.4).

Luria (1978) señala que existen investigaciones que demuestran la interacción entre sensaciones, ya sea entre la estimulación de un sentido que puede deprimir o estimular el funcionamiento de otro órgano de los sentidos, o entre sentidos que pueden funcionar juntos, a esta sensibilidad se le llama cinestesia.

Menciona que, la clasificación de las sensaciones no se limita a las modalidades (vista, oído, tacto, olfato, gusto) dado

que también comprende los diferentes niveles de organización y desglose de las sensaciones en las diversas etapas de la evolución vinculadas con estados emocionales; como en el caso de las sensaciones olfativas y gustativas (de agrado y desagrado) y las visuales, que reflejan los objetos del mundo exterior sin suscitar necesariamente reacciones emocionales de naturaleza objetiva y diferenciada.

Los señalamientos anteriores orientaron a Luria (1978) a clasificar en dos niveles las sensaciones: protopáticas primitivas y epicríticas complejas. Por sensaciones protopáticas este autor entiende, generalmente, las sensaciones más antiguas que aún no entrañan un carácter objetivo diferenciando; inseparables de los estados emocionales y carentes de un reflejo nítido de los objetos reales del mundo exterior; de naturaleza espontánea, alejadas del pensamiento y no se pueden dividir en categorías concisas. Por epicríticas, entiende los tipos de sensaciones más elevados que no son de carácter subjetivo, apartadas de los estados emocionales y con una estructura diferenciada por reflejar las cosas objetivas del mundo exterior y estar cerca de los procesos intelectuales complejos. Según este autor, las observaciones han demostrado que en el funcionamiento de casi todos los órganos de los sentidos existen elementos tanto de sensibilidad protopática como epicrítica. Además, Luria señala que las sensibilidades protopática y epicrítica han sido separadas experimentalmente la una de la otra, esto con el fin de demostrar que la sensación generalmente incluye en su estructura mecanismos insertos en diferentes niveles que sirven para su clasificación genética y para el establecimiento de indicios de alteraciones en la sensibilidad para el diagnóstico de lesiones de tipo cerebral.



Figura 1.4. Imagen de sensación exteroceptiva.

Luria (1978) ha señalado la importancia no sólo del análisis cualitativo de las sensaciones —como el realizado anteriormente— sino también del cuantitativo, el cual incluye los métodos directo (valoración subjetiva) e indirecto (estimación objetiva) que determinan el umbral inferior y superior llamados umbrales absolutos. De igual manera, describe el umbral relativo, o sensibilidad relativa, utilizando la fórmula de Weber–Fechner como una ley exacta donde la “magnitud de la sensación es proporcional al logaritmo de la intensidad de la estimulación actuante” (p. 43). Dice que el incremento de un estímulo apenas perceptible (umbral diferencial) recién advertido, debe considerarse como unidad de sensación. Que estos umbrales no permanecen fijos y cambian dependiendo de diversas condiciones (ambientales, fisiológicas, psicológicas, químicas y de orientación

del sujeto), presentando dos modalidades, a través de las cuales cambia esta sensibilidad:

1. La adaptación, donde el cambio está en función de las condiciones ambientales.
2. La sensibilización, donde el cambio depende de las propias condiciones del organismo.

Luria menciona también que en experimentos sobre sensaciones se manipulan algunas de las siguientes variables: el papel de la edad en dicho proceso, el tipo de sistema nervioso, el balance endocrino, el cansancio, los intereses y la actividad del sujeto. Mediante instrucciones verbales se ha estudiado el cómo determinado estímulo incrementa la agudeza de la percepción visual; concluyéndose que la identificación de matices de colores, de percepción de alteraciones mínimas de tonos y de cambios gustativos depende de la actividad a la que se dedica el sujeto.

1.3. Fundamentos de la percepción en la escuela histórico-cultural

No obstante que el hombre vive en un mundo complejo, cuando lo percibe en cuanto a sus objetos, situaciones o cosas, de ninguna manera lo hace con sensaciones aisladas sino con imágenes integras. El funcionamiento mancomunado de sus órganos de los sentidos y la síntesis de sus sensaciones sueltas se integran en complejos sistemas de conjunto. Por ejemplo, en la percepción de una piña se asocian impresiones visuales, táctiles y gustativas que se complementan con los conocimientos que se tiene acerca de ella. Esta situación conlleva a una percepción integral y al reflejo de objetos o situaciones complejas (Luria, 1978).

Luria describe el proceso perceptivo como activo y complejo surgido como “*resultado de una compleja labor analítico-sintética*, que destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no los son, y *combina* los detalles percibidos en un todo *concienciado*” (p. 60). En el proceso perceptivo se encuentran siempre presentes componentes motores en forma de palpatura del objeto y movimientos de los ojos, de ahí que se defina este proceso como “*actividad perceptora (captadora) del sujeto*” (p. 61).

Luria (1978) hace alusión a una serie de experimentos sobre formas complejas de percepción táctil realizados por Anániev, Lómov, Zínchenko y Sokolov, entre otros investigadores, indicando que muestran que dicho proceso surge con palpar activamente los objetos, necesario para orientarse en sus indicios y asociarlos en una imagen única, que se constituye en un proceso complejo.

Dado que la percepción visual también requiere de componentes motores, se habla de su vínculo con la percepción táctil, hecho previsto por Séchenov, quien dice que cuando el ojo, al examinar un objeto, efectúa los mismos movimientos palpadores que la mano, situación que fue demostrada experimentalmente por Yarbus y Zínchenko, entre otros investigadores (Luria, 1978).

Al respecto, Delgado (1986, en González y Sagarra, 2006) y Petrovski (1980) plantean que el niño adquiere desde el principio el control suficiente sobre los movimientos de seguimiento de sus ojos, así como la habilidad para seguir una pelota en movimiento, donde meses después consigue interceptarla y atraparla con las manos. Consideran que la maduración preliminar del funcionamiento perceptivo visual se va desarrollando durante todo el proceso bio-psico-socio-cultural del niño. Describen cómo el niño empieza a asir objetos a los cuales prestará atención durante muy pocos minutos, o bien intentará llegar a

ellos arrastrándose y después gateando; que dichos actos le permitirán utilizar los dos lados del cuerpo y los dos ojos de modo coordinado. En este sentido, dicen que el fenómeno de locomoción forma parte del desarrollo de coordinación y de control neurológico, motor y visomotor del niño, posibilitando incrementar su percepción visual.

Los autores citados con anterioridad exponen que el desarrollo de la percepción se presenta de la siguiente manera: que a los seis meses la percepción visual se realiza armónicamente entre los dos ojos (etapa binocular), alineándose y enfocándose de modo simultáneo al mismo objeto donde el niño hace ensayos calculando las distancias y mejorando todos los movimientos oculares con el gateo. A partir de su primer año de vida y hasta aproximadamente sus tres años, madura del mismo modo tanto su percepción visual como su organización neuronal, manteniendo un equilibrio más preciso entre el lado derecho y el lado izquierdo, entre delante y detrás; consolidando así un patrón contralateral. Desde los tres hasta los seis años se desarrolla completamente todo el sistema visual, facilitando el esquema corporal, la lateralidad y la direccionalidad, dando lugar al movimiento coordinado, dirigido y organizado del campo visual del niño, el cual se inicia en la práctica deportiva, principalmente, así como en otras actividades.

Es importante destacar que para Luria (1978) la percepción se relaciona de manera muy importante con "*la activación de las pautas de la experiencia anterior*" (p. 61), como las siguientes:

1. El cotejo de la información que llega al sujeto
2. Las representaciones anteriormente formadas
3. La separación de los indicios y señales relevantes
4. La elaboración de hipótesis
5. La síntesis de los indicios en conjuntos íntegros

6. La toma de decisión sobre la categoría a que se refiere el objeto percibido
7. La actividad práctica que él mismo desarrolla con esa finalidad.

En este sentido, la actividad perceptual está relacionada con los procesos del pensamiento directo y su vínculo se vuelve más estrecho cuanto más nuevo y complicado llegue a ser el objeto percibido. Dice este autor que el proceso perceptivo del objeto no se efectúa nunca a nivel elemental, pues en su estructura entra siempre el nivel superior de la actividad psíquica y, en particular, el del lenguaje. Al resaltar y agrupar rasgos sustanciales de los objetos, el sujeto los designa mediante la palabra refiriendo propiedades y categorías.

De esta manera, Luria señala que los sujetos elaboran hipótesis sobre los objetos para agruparlos en determinadas categorías, tal como lo demostró Vigotsky. Afirma que cuando existen alteraciones de la percepción, la confrontación del supuesto imaginado (hipótesis) con la información que realmente llega proveniente del objeto puede modificarse y el sujeto enunciar impulsivamente una suposición en cuanto al significado del objeto perceptible, sin contrastar sus hipótesis con la información, ni corregir sus equivocadas conjeturas. Las características de la percepción, según este autor, son las siguientes:

1. Contiene un carácter activo mediatizado con fundamento en la experiencia anterior del hombre.
2. Contiene carácter objetivo y generalizado, refiere los objetos a partir de determinadas categorías, y refleja sus nexos e indicios esenciales.
3. Presenta permanencia (constancia) y cabalidad (ortoscopia), obtiene información constante de amplia exactitud, en cuanto a las propiedades del objeto, aún cuando se encuentren bajo condiciones cambiantes.

4. Expresa movilidad y manejabilidad. El proceso de la actividad receptora se determina por la tarea que se le plantea al sujeto, lo que la hace móvil y dirigida, dado que, desempeña un papel importante en cuanto a la experiencia práctica del mismo y su lenguaje intrínseco, que permite formular tareas y cambiarlas.

5. Analiza la tarea que se plantea al examinar un objeto determinado.

6. Muestra un carácter dinámico, consecuente y crítico de su actividad.

7. Integra movimientos activos que constituyen la estructura de la actividad perceptora.

8. Desarrolla la capacidad de decisión en la elaboración y cambio de hipótesis sobre el objeto percibido.

Luria (1978) cita algunos experimentos realizados por Zaporózhets, que se relacionan con el estudio de las características de la percepción —citadas anteriormente—, así como de otros psicólogos que investigaron el proceso de percepción en distintas culturas. Por ejemplo, estudios sobre la ilusión óptica, en la cual dos líneas en forma de T, iguales en dimensión, indican que siempre parece más larga la línea vertical que la horizontal. Se encontró que únicamente ocurre en personas que viven en un ambiente de edificios verticalmente situados, y no en personas que viven en chozas circulares y carentes de experiencia acumulada en un proceso de vida encuadrada de construcciones de orientación vertical. Por lo que también dice que la experiencia del hombre es importante para la percepción objetiva de las imágenes, lo cual fue demostrado experimentalmente por Uznadze y colaboradores.

Los estudios de Luria (1978) señalan que la práctica de los sujetos, de sus pueblos y su nivel cultural, ejerce influencia en la valoración, clasificación, percepción de color, de figuras

geométricas y de ilusiones ópticas. Que el hombre, cuya actividad se ha desarrollado en las condiciones de una práctica concreta sensorio-actuante, percibe las figuras geométricas de modo distinto al hombre que ha recibido una preparación teórica.

Concluye que en diferentes culturas la actitud hacia las formas geométricas y los objetos reales da lugar a percepciones muy diferentes a las descritas por los psicólogos de la Gestalt. Para Luria cualquier percepción visual tiene una compleja estructura semántica y sistemática que se transforma a lo largo del desarrollo histórico, que se compone de información variada, proporcionada por: impresión directa, experiencia práctica objetiva y por un idioma. La psicología histórico-cultural rechaza que la percepción sea explicada por su carácter inmediato. La considera como un proceso complejo que transcurre con base en una actividad compleja de orientación, compuesta por análisis y síntesis de indicios de la percepción, toma de decisión y participación de lenguaje. Desde esta perspectiva, cambia la concepción clásica de la percepción, porque abandona la idea de ubicarla como un proceso que transcurre de manera inmediata mediante leyes científico-naturales simples.

Luria (1978) define la percepción como una actividad cognoscitiva cuya estructura depende de la práctica histórica de la persona, del sistema de códigos utilizados para la información recibida y de la toma de decisión; un proceso semejante al de pensamiento concreto. Centra su interés en el análisis de los códigos que se han formado históricamente y que participan en el proceso de percepción, incluso de los objetos y cualidades sencillos. Cuestiona el uso de leyes invariables de la percepción del color y de las formas geométricas, como las utilizadas por la psicología de la Gestalt que explican las diversas ilusiones ópticas. Desde su posición, dichas leyes representan las reglas de la percepción del hombre que se ha formado con una conciencia

influida por categorías elaboradas en una época determinada y bajo el influjo de la asimilación de conceptos escolares.

La actividad práctica y las condiciones socioculturales relativas a la percepción han sido vinculadas por Ward (1994), mediante los llamados estados alterados de conciencia como los trances, estados de posesión, sueños lucidos, visiones y estados inducidos por drogas. A pesar de que muchos de estos estados alterados o exóticos son poco comunes —o patológicos— desde la perspectiva occidental, para otras culturas son experiencias que se integran de manera significativa a la vida cotidiana. Este autor dice que estudios antropológicos con respecto a los trances y estados de posesión, demostraron que 90% de 488 sociedades ocurren de manera natural. Estos hechos son un ejemplo de cómo las influencias socioculturales modelan las evaluaciones e interpretaciones que se hace de ellos.

Al respecto, Luria (1980) se ha centrado en investigar, entre otros, los tópicos siguientes:

1. Las características de la percepción en distintas etapas del desarrollo histórico.
2. La relación entre percepción y experiencia práctica.
3. La percepción en personas con y sin educación escolar, en cuanto a la designación de colores y formas geométricas como de su generalización. Para este autor, la psicología de la Gestalt fue una de las escuelas que intentó describir la base física de la percepción, estableciendo las leyes que la regulan al margen de la práctica social, dado que son invariables y constantes en el transcurso de la historia.

Vigotsky (1979, 1996) señaló que en los animales el proceso entero de resolución de un problema está básicamente determinado por la percepción. Dice que son incapaces de modificar su campo sensorial mediante el esfuerzo voluntario, dado

que están limitados por dicho campo. Propone, con base en una serie de experimentos, que la percepción humana —a diferencia de la animal— se caracteriza por lo siguiente:

1. Que las habilidades perceptivas de un niño son producto de su desarrollo lingüístico de su percepción verbalizante. Comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino de su lenguaje, en consecuencia, la inmediatez de su percepción natural queda sustituida por un proceso mediato y complejo: su lenguaje, como tal, se convierte en una parte especial del desarrollo cognoscitivo. Que se ha demostrado que en etapas muy tempranas del desarrollo, el lenguaje y la percepción están relacionados. Una característica especial de la percepción humana —que emerge en una edad muy temprana— es la percepción de objetos reales, que no existe en la percepción animal. El niño no sólo se ve formas y colores, sino que percibe el mundo con sentido y significado.
2. Que la evolución hacia formas de comportamiento cualitativamente nuevas no se limita únicamente a cambios en el área de la percepción, sino que por ser parte de un sistema dinámico está relacionada con las transformaciones que ocurren en otras actividades intelectuales. Que algunos experimentos muestran la relación entre percepción y acción motriz en niños, y que en estudios sobre conducta selectiva se ha encontrado que el niño resuelve una elección, no a través de un proceso directo de percepción visual, sino a través del movimiento, “dudando entre dos estímulos mientras sus dedos revolotean y se mueven de una tecla a otra, yendo de arriba abajo, creando con ello un nuevo foco en la estructura dinámica de la percepción, su mano se mueve al unísono con los ojos” (p. 61). De ahí que el movimiento no se

encuentre separado de la percepción, ambos procesos coinciden de modo casi idéntico.

3. Que en una tarea de selección, marcando cada tecla con un signo correspondiente, que sirva de estímulo adicional para dirigir y organizar el proceso selectivo, el niño presta atención a la señal auxiliar para encontrar la tecla correspondiente a un estímulo; no presenta impulsos motores provenientes de la percepción y tampoco emite movimientos inseguros que se observan cuando no se utilizan ayudas auxiliares. Su movimiento se separa de la percepción directa y se somete al control de las funciones de los signos mediante la respuesta de selección. Es decir, su sistema de signos reestructura todo su proceso psicológico y lo capacita para dominar sus movimientos, reconstruyendo su proceso selectivo sobre una base nueva. De ahí que los niños sean capaces de reconstruir su percepción liberándose del campo visual, a diferencia de los animales; con la ayuda indicativa de las palabras, comienzan a dominar su atención, creando nuevos centros estructurales para la situación percibida.
4. Que en los experimentos de Kohler y Koffka, así como, en los suyos se ha demostrado que el mono al resolver una tarea, percibe el palo unos instantes, dejándole de prestar atención una que vez que cambia de campo visual, alcanzando los plátanos. Que el mono al ver el palo le presta atención, en cambio el niño presta atención para ver el palo. En este sentido el niño reorganiza su campo visual y espacial con la ayuda del lenguaje, creando un campo temporal que es tan perceptible y real como el campo visual, a diferencia del mono en donde una tarea es irresoluble a menos que el objetivo y el objeto necesario para alcanzarlo estén simultáneamente ante sus ojos, en su campo visual. El niño supera las dificultades

controlando verbalmente su atención y con ello reorganiza su percepción. Esta posibilidad de combinar elementos de los campos visuales presentes y pasados (por ejemplo herramienta y objetivo) en un solo campo de atención, conduce a su vez, a la reconstrucción de la memoria (Vigotsky, 1979).

Además, Vigotsky (1993) señaló que la percepción ocurre con sentido y comienza a actuar en el sistema de otras funciones: “gracias a la aparición de nuevas conexiones, de nuevas unidades entre la percepción y otras funciones, se producen importantísimos cambios, importantísimas propiedades diferenciadoras de la percepción del adulto desarrollado, inexplicables si consideramos la evolución de las percepciones aisladamente, y no como parte del complicado desarrollo de la conciencia en su totalidad [...] por eso las teorías que consideran la percepción sin relación alguna con las restantes funciones son impotentes para explicar las propiedades diferenciadoras de la percepción que surgen en el proceso de desarrollo” (p. 366). Señala más adelante “las investigaciones experimentales muestran que a lo largo del desarrollo del niño emergen constantemente nuevos sistemas, dentro de los cuales actúa la percepción. En estos sistemas, y sólo en ellos, la percepción adquiere nuevas características que no son inherentes a ella al margen del sistema de desarrollo” (p. 366).

Según Vygotski (1979) “la conexión existente entre el uso de instrumento y el lenguaje afecta a varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción y a las operaciones senso-motrices y a la atención cada una de las cuales es parte integrante de un sistema dinámico de conducta” (p. 57).

Fernández (2005) menciona que existen elementos para entender la percepción fundamentada en el reflejo psicológico, lo que origina imágenes y vivencias que se forman a través de

un proceso, con niveles diversos de complejidad. Indica que el reflejo psicológico no es una imagen o copia fiel de lo externo, dado que el sujeto desempeña un papel importante con su participación y mediatización, en virtud de su personalidad.

1.4. La Sensación y la Percepción en la escuela sociocultural

Vila (1998) señala que en la perspectiva sociocultural la mente crea y tiene su origen en la cultura humana. Para esta concepción, el punto central es la construcción del significado que desde Vigotsky (1993) es entendido como el lazo o el vínculo entre la mente y la cultura. La construcción del significado implica la posibilidad de situar en los contextos culturales, adecuadamente las cosas, los estados, las acciones, entre otros. Los significados están en la mente, pero su origen se sitúa en la cultura que asegura negociación y, en último término, comunicación; por tanto, conocer, es construir significados compartidos.

Las aportaciones realizadas por la psicología cultural han sido determinantes en la sociocultural. De hecho, los trabajos de Bruner, Cole, Scribner y Wertsch, han sido participantes en su origen, a partir de las ideas de Vigotsky y sus seguidores junto con determinados planteamientos antropológicos que han intentado superar el dualismo tradicional en psicología entre la sociedad y el individuo, mediante la reivindicación del estudio de la mente humana desde una perspectiva funcional en la que primen los aspectos de ejecución sobre los meramente formales ó estructurales (Vila, 1998). Para estos autores la noción de contexto es fundamental; la cual se utiliza habitualmente en las ciencias humanas y sociales para designar aquello que rodea una conducta o una actividad determinada. Esta noción se representa

mediante una serie de círculos concéntricos en cuyo centro se encuentra la conducta o actividad a analizar, de modo que el contexto suele expresarse con niveles del contexto. En lingüística, es normal considerar que la palabra es el contexto del fonema, la frase, el contexto de la palabra, el contexto de la frase y el discurso. La siguiente cita de Erickson y Shultz (1977, en Vila, 1998) clarifica la cuestión:

“Los contextos no están simplemente *dados* en el medio físico (la cocina, la sala de estar...) ni en las combinaciones personales (dos hermanos, marido y mujer...); más bien, los contextos se constituyen mediante lo que las personas hacen y en dónde y cómo lo hacen” (p. 72), (Figura 1.5).

Desde la perspectiva sociocultural hay una interrelación entre personas, entornos y actividades, donde el sujeto se constituye interactivamente; situado en el mundo. Esta característica constante de la experiencia humana subjetiva es la que configura la percepción del mundo en una jerarquía de valores y significaciones; de este modo, la prioridad, la perspectiva y el valor, se generan en la actividad (Lave, 1991).



Figura 1.5. La percepción es mediada por el contexto cultural y la práctica de los hombres.

La intersección de entornos, personas en acción y actividad se basa en la construcción y ejecución de expectativas, más que de metas. Las personas actúan en términos de expectativas, sobre lo que ha sucedido, está sucediendo y puede suceder, lo que a su vez, afecta lo que sucede; las expectativas son recursos que estructuran la actividad en su conjunto (Vila, 1998).

Vila (1998) señala que si los contextos se constituyen a través de los actantes y su propia interactividad, el niño es tan importante como los padres y el alumno tan importante como el maestro. En un estudio sobre las actividades en la familia y la percepción de las capacidades infantiles, se concluyó que la percepción que tienen las madres de las capacidades de sus hijos es

difícil conocerla, principalmente, si están inducidas por el tipo de actividades en que se implican con ellos o por responder a sus creencias y expectativas sobre el desarrollo de los mismos. En este estudio, se resaltó la importancia de las características individuales de los niños para comprender las interacciones con sus madres. La posición de la investigación asumida fue considerar que muchas de las creencias se extraen desde la propia interactividad familiar. En otra investigación reportada por el mismo autor, se trabajó con niños y niñas de 6 a 12 años pertenecientes a 615 familias de la provincia de Girona, con el fin de entender las representaciones sociales sobre la infancia y la educación de los niños, se encontró que una gran parte de los padres justifica su modo de pensar sobre la base de su experiencia como padres.

Brunner y Haste (1990) establecen que los modos en que debe interpretarse la experiencia está circunscrito por las estructuras del significado y el lenguaje; además, mencionan que “la atención se centra más bien en observar cómo las estructuras culturales del significado configuran la percepción del niño y sobre todo, cómo los símbolos culturales reflejan qué marcos de referencia, esquemas y guiones se transmiten al niño” (p. 13). Destacan, también, la importancia de las representaciones sociales, dado que, según indican, los subgrupos dentro de una cultura generan una serie de esquemas o marcos de referencia. Esto es, teorías, vocabulario y conceptos que surgen de ellos que van penetrando en la cultura y determinando así, el modo en que las personas interpretan su experiencia basada en símbolos y representaciones, cuyos marcos interpretativos están a disposición del individuo y reflejan la conciencia organizada de toda la cultura. Así, la interacción juega un papel importante en el desarrollo del individuo, introduciéndolo en el uso de los símbolos y de la interpretación de las representaciones. Por lo que hay una variabilidad de la percepción introducida tanto por la situación como por el contexto.

La noción de interactividad es empleada para abordar el estudio y la conceptualización de los mecanismos de influencia educativa. Este concepto ha sido elaborado desde el análisis de las prácticas educativas escolares y sirve para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos, en torno a un contenido o a una tarea de aprendizaje. Para abordar el estudio de cualquier práctica educativa se propone la idea de que no es posible identificar qué aprenden o no los alumnos en un aula desde el estudio de sus actividades individuales (Vila, 1998), sino que se ubica desde el proceso de interacción alumno-alumno o alumno-profesor.

Vila (1998) menciona que en la mayor parte de estos trabajos utilizaron el concepto de andamiaje para ejemplificar y caracterizar el tipo de ayudas y ajuste que recibe un aprendiz por parte de los adultos, para la realización de una tarea. La metáfora del andamiaje incide en la transferencia de control y responsabilidad de parte del adulto hacia el niño cuando realizan una actividad conjunta. De la misma manera que en la construcción de un edificio o en su reparación se colocan una serie de soportes y apoyos que se van quitando progresivamente a medida que el edificio o la obra avanza; la metáfora del andamiaje incide también en la idea de que, inicialmente, en la resolución de una tarea conjunta, el adulto introduce una serie de apoyos que de manera posterior y progresiva va evitando, a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea.

Al ser llevada a cabo una tarea en una situación de interacción se requiere de comprensión y del punto de vista de otro, lo que favorece la modificación de perspectivas de cada participante, sobre todo la de los novatos, al ajustar sus maneras de comprensión y comunicación (Rogoff, 1993).

Para Brunner (1996) el lenguaje cumple con una doble función: modo de comunicación y medio para representar el mundo

que está comunicando. Dice que la manera en la que uno habla, con el tiempo se convierte en lo que uno representa de aquello de lo que habla. El lenguaje, a través de la actitud, va más allá de la representación: crea la realidad. Esas actitudes se negocian y con el tiempo crean un sentido del propio *self* (yo).

Desde la posición de Rommetveit (1979) el diálogo no está dado inicialmente, por lo que hace falta negociarlo, ya que, entre otras cosas, la perspectiva de cada uno de los hablantes sobre lo que se va a hablar (o también hacer) puede ser muy distinta, lo que hace necesario buscar la negociación en todo tipo de actividad conjunta e interactiva.

Rommetveit (citado por Wertsch, 1988) señala que cuando dos partes interactúan, rara vez ocurre que una de estas sea la que defina por completo la situación. Al contrario, en el transcurso de la interacción social ambos interlocutores modifican y transforman su comprensión del escenario discursivo, lo cual implica un proceso permanente de negociaciones para mantener la comunicación. La percepción o perspectiva de los integrantes de un diálogo, significa que la actividad conjunta adulto-niño no presupone, de entrada, un conocimiento compartido sobre la situación de interacción. Existe la posibilidad de construir un mundo de significados compartido, en relación con la resolución de la actividad conjunta, como la que se efectúa en la práctica de una tarea vinculada con el grado de intersubjetividad alcanzado; es decir, con los niveles de comunicación que se logra entre dos o más personas. Los trabajos que desde esta perspectiva se realizan en diferentes situaciones del aula, muestran que el éxito interactivo depende del grado de intersubjetividad alcanzado que remite a la posibilidad (y necesidad) de negociar las diferentes perspectivas, los puntos de vista, la percepción, cara a cara, para construir un universo de significados compartido.

La noción de intersubjetividad se relaciona con el conocimiento común que dos interlocutores poseen en relación con

el tema compartido objeto del diálogo; la noción de comentario que extiende el conocimiento compartido de los interlocutores a lo largo del diálogo. Para llegar a comprender el punto de vista de los otros en situaciones de interacción, son necesarias las modificaciones de las perspectivas de cada participante (Rogoff, 1993).

Por su parte, Wertsch (1988) distingue tres procedimientos lingüísticos para introducir una perspectiva referencial en cuanto a la cantidad de información, respecto al referente. De menor a mayor cantidad de información, dichos procedimientos son los siguientes: primero, la deixis verbal o no verbal que provienen de los interlocutores (palabras, gestos); segundo, la expresión referencial común, puntos de coincidencia para establecer el diálogo, explícitos o implícitos; y tercero, la expresión referencial informativa de contexto. Las expresiones referenciales informativas de contexto serían aquellas que especifican más datos partiendo del fundamento de la máxima economía lingüística. De esta manera, sobre la base de asegurar la comunicación entre ambos, niño y adulto, éste arrastra al niño a una definición de la situación en la que el uso de procedimientos de tipo semióticos relativos a producciones referenciales informativas de contexto sea compartido por ambos. Los estudios que se relacionan con la solución de tareas entre adulto y niño muestran que, y si bien la definición de la situación para el adulto está relacionada con el uso de producciones informativas de contexto, no es así para el niño y, por tanto, para el mantenimiento de la intersubjetividad el adulto debe recurrir a expresiones referenciales comunes. Estos tres procedimientos tienen como misión compartir la atención conjunta en el ámbito de la interacción social, en relación con un referente.

Wertsch (1988) se refiere a estas expresiones referenciales como intento del adulto de introducir signos para conducir al niño a una situación nueva, creando una definición de la situación nueva en el funcionamiento social e individual. También introduce

el mecanismo de abreviación como dispositivo semiótico, a través del cual, el adulto promueve el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Se reducen los apoyos externos de actividades y comunicación, y la regulación se va transformando de exteriorizada a interiorización de la información.

Para Ratner, según Cuevas y cols. (1997), los fenómenos psíquicos tienen su fundamento en la actividad social práctica. Este autor sostiene que los fenómenos psicológicos —entre ellos la percepción— llevan el sello de las actividades económicas, educacionales, políticas, religiosas, científicas, médicas y familiares. Este autor también afirma que existe una relación dialéctica entre el propio fenómeno perceptual y la actividad social práctica, económica y no económica.

1.5. La Sensación y la Percepción en el enfoque personológico

El estudio de la percepción ha formado parte de una larga tradición en la psicología. En sus inicios, debido a la complejidad de este proceso, se trató de simplificar con el objetivo de analizar aspectos específicos. El enfoque tradicional en el estudio de la percepción partió de la fragmentación del proceso, centrándose en el análisis de las reacciones de las personas ante estímulos específicos convenientemente aislados del resto de los aspectos que conforman la realidad objetiva en situación de laboratorio.

A diferencia de este enfoque tradicional, dentro del enfoque personológico se pudo entender el proceso perceptivo desde un punto de vista holístico que tomaba en consideración toda la complejidad del ambiente como unidad perceptiva, analizando los procesos globales que permitían a una persona

captar adecuadamente el entorno, incluyendo la propia persona dentro del proceso de definición y configuración del mismo. Desde esta perspectiva, los siguientes son algunos principios que orientan el estudio de la percepción:

1. La consideración de la persona como agente activo, orientado y participativo dentro del proceso perceptivo.
2. La visión del entorno como unidad global sobre la cual se estructuran los procesos perceptivos.
3. La incorporación, en mayor o menor grado, de aspectos cognitivos, afectivos, interpretativos y valorativos.
4. La percepción como proceso complejo, mediatizado por la personalidad, más allá de la simple captación y estructuración estimular.

Vigotsky (1997) menciona que “se nos venía reprochando que nos olvidamos del concepto de personalidad y sin embargo, éste está presente en todas las explicaciones que hacemos de las funciones psicológicas” (p. 71) y prosigue...”por muy primitivo y simple que sea el modo en que hemos interpretado las funciones psicológicas, hemos recurrido, sin embargo al concepto de personalidad de naturaleza más compleja y más integral, respecto al cual hemos intentado explicar funciones relativamente simples” (p. 72).

En congruencia con las citas anteriores, el estudio de la percepción se lleva a cabo a partir de lo singular de su relación con la personalidad, y se realiza como un resultado mediato de las condiciones de vida y educación del hombre y de su historia personal, la cual construye de manera activa al ejercer sobre él múltiples influencias como la de la familia, la escuela, el medio laboral, los medios masivos de comunicación, la religión y otras de carácter macrosocial. Estas influencias formales e informales son responsables del nivel de regulación y autorregulación que alcanza la personalidad, aún cuando este proceso acontezca

de manera *individualizada y particular* en cada sujeto, a la vez de regular su percepción (Domínguez, 2005).

González de la Torre (2003) hace referencia a la manipulación mediática que se puede ejercer en dichos procesos perceptivos, y al poder que de ellos se deriva, especialmente en la historia actual. Dice que la realidad siempre es mediatizada y, más o menos, acentuada por circunstancias físicas o humanas. Algunos ejemplos de dimensiones interactuantes que señala son el internet, la televisión y la religión, dado que influyen en la percepción de la realidad concreta, fruto de la interacción. De hecho, según Domingo (2000) la cultura política de la ciudadanía puede ser una dirección importante en la configuración psíquica de las identidades y de la percepción de los individuos y de los pueblos. Para Domínguez (2005) este proceso ocurre de manera personalizada, autorregulada y particularizada.

La autorregulación implica una personalidad desarrollada que se caracteriza por la existencia de opiniones, actitudes, valoraciones y exigencias propias que posibilitan independencia de influencias del medio, además de la capacidad de influir sobre la realidad y sobre sí mismo. Cuando el hombre condiciona su comportamiento por criterios externos y asume un determinado proceder por la incidencia que ejercen sobre él y su conciencia (mecanismos y factores externos como la sanción del colectivo y la valoración ajena), se encuentra bajo el control de regulación; por el contrario, si existe un sentido personal del contenido de esta exigencia externa hacia el sujeto, ocurre una autorregulación. En ambos casos, la regulación y la autorregulación organizan el comportamiento del hombre, pero con distinto grado de eficiencia y complejidad. Por ejemplo, ser autocrítico no es verse defectos, sino tener la posibilidad de reflexionar activamente sobre ellos y usarlos como un poderoso instrumento de autorregulación (Fernández, 2005 y López, 2005).

Desde esta perspectiva la percepción está mediatizada por un sistema dinámico de sentidos y significados que el sujeto actualiza a través de sus decisiones personales al resolver situaciones cotidianas que enfrenta dentro de un contexto macrosocial. Es decir, ubica una percepción sustentada por una personalidad, comprendida como un sistema dinámico de sentidos y significados que el sujeto actualiza a través de sus decisiones personales, ya sea por estereotipos, normas o valores, o por formaciones motivacionales complejas (ideales, intenciones profesionales, autovaloración adecuada y proyectos de vida, entre otros) (González Rey y Mitjáns, 1989).

Fernández (2005) señala que una de estas formaciones motivacionales complejas la puede constituir la autovaloración, en términos de que los sujetos que se subvaloran se tornan egocéntricos, egoístas y demandantes afectivos; en otras ocasiones se muestran con excesiva generosidad para ganarse la aceptación de los demás. En tanto que, los sujetos, con sobrevaloración manifiestan carencia de flexibilidad autovalorativa, son sujetos intolerantes ante cualquier elemento valorativo disonante con la imagen que de sí mismos poseen; es por eso que se muestran autosuficientes, como una manera de compensar su inseguridad en sus potencialidades, de la cual no son concientes; además, son autoritarios y con tendencia a la intolerancia, a pre-juzgar a los demás y en general con prejuicios. Sus vínculos con los demás son con tendencia exigente, competitivo, poco empático y afectuoso. La autovaloración, entre otras, es una de las formaciones motivacionales —ideales, creencias, cosmovisión del mundo, intenciones profesionales, proyecto de vida— que mediatiza la percepción que tiene el sujeto de su entorno.

Marcos (2005) señala una técnica procedente del humanismo consistente en la confrontación entre la autopercepción y la imagen o percepción que tienen los otros, sin embargo, los resultados pueden ser interpretados bajo las categorías de la

Escuela Histórico-Cultural. Dicha técnica se propone ser utilizada para la autorreflexión del sujeto, con la finalidad de aproximarse a la apropiación de una autovaloración adecuada, y para esclarecer los mencionados sistemas motivacionales, dada la importancia que dichos sistemas tienen en cuanto a la percepción del entorno.

La personalidad posee, como una de sus características fundamentales, un carácter activo desarrollado en la actividad y en la comunicación, que a la vez regula su propia actividad. La categoría de *vivencia* resulta importante para la comprensión de dicho proceso, dado que es una unidad de análisis de la vida psíquica en la que se expresa lo que el sujeto experimenta en función de las influencias que recibe y lo que el propio sujeto aporta en función del nivel de desarrollo que ha alcanzado su personalidad. De esta manera, las influencias externas se transforman en fuerzas motrices de desarrollo en la medida que originan vivencias en el proceso de interacción del sujeto con la realidad. La conciencia es la vía a través de la cual lo externo aparece con un sentido propio y personal. Sin embargo, la conciencia no es abstracción, sino que se manifiesta a través de la personalidad. El sujeto al asumir conscientemente algo, lo hace aportando una elevada carga emocional procedente del sistema de necesidades y motivos. En la conciencia no sólo está el significado de lo reflejado, sino el sentido que para el individuo alcanza lo reflejado, en dependencia de sus sistemas de necesidades y motivos (Fernández, 2005 y González Rey, 2004b).

En este contexto, la vivencia juega un papel importante en el progreso psíquico y en la situación social del desarrollo infantil, expresada en lo experimentado por el niño y en lo que él aporta a esta vivencia a partir de su nivel alcanzado anteriormente. Para Vigotsky la vivencia resulta importante en las funciones psíquicas superiores que establecen la especificidad cualitativa de las funciones psíquicas mediatizadas por la conciencia, los signos y

símbolos, los que posibilitan una representación de la realidad en la que se destacan las complejas operaciones que el hombre como sujeto histórico-social realiza, y lo hace por medio de los contenidos que conforman su bagaje de experiencia, lo que imprime a su comportamiento un sello propio (González Rey, 1982).

Para el mismo González Rey, el desarrollo de la conciencia surge como producto de su condición sistémica, compleja e integral, a través de la cual aparece lo externo al sujeto (lo social, los objetos, los estímulos) con un sentido propio y personal. Desde este enfoque psicológico se señala que, a través de la actividad, el hombre adquiere su representación cognitiva con la que surgen los sentidos psicológicos personales que, expresados en vivencias, actúan como fuentes impulsoras y dinamizadores de su comportamiento. De esta manera, se produce un proceso de interiorización de las exigencias sociales, que se personalizan, adquiriendo un sentido psicológico mediado por el sujeto en su condición de ser activo y transformador de la realidad y de sí mismo. Dice que las vivencias se pueden entender como el grado de satisfacción e insatisfacción que las necesidades le proporcionan al sujeto en sus relaciones con la realidad. Que se trata del sentido psicológico de lo reflejado, de su impacto emocional, del significado que la realidad alcanza para él en función de sus necesidades y motivos, donde hay un vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo, pues el sentido que la realidad alcanza para el sujeto se produce en función de su personalidad.

Apoyado en sus recursos psicológicos el sujeto media la realidad y actualiza dichos recursos ante las exigencias de ésta, elaborando expectativas, conflictos, valores, sentimientos y reflexiones, con lo que decide, adopta posiciones, y atribuye un sentido a sus vivencias y experiencias. En la medida en que sea el sujeto tanto más activo como intencional, requerirá de

recursos personalógicos y de un contexto social facilitador para lograr una mayor integración entre su subjetividad y la realidad social con la que interactúa, con lo cual podrá actualizar y atribuir, en mayor medida, un sentido psicológico a esa realidad (Fernández, 2005).

González Rey (2000) señala que la percepción se comprende a partir de la actividad consciente del sujeto desarrollada mediante la cognición, y organizada en las estructuras simbólicas del lenguaje, pero no orientada hacia una realidad definida en abstracto, sino hacia una realidad constituida por un sentido subjetivo. Por tanto, la cognición y la intencionalidad del sujeto responden también a las necesidades del sentido que la realidad que enfrenta tiene para él. La actividad cognitiva del sujeto es simultáneamente motivada al generar un conjunto de emociones que actúan a manera de autorreguladoras del proceso de producción cognitivo y de la personalidad. Ésta, como nivel de construcción teórica de lo psíquico, no representa una supracategoría que sustituya el estudio de los otros procesos de la vida psíquica, sino que constituye, más bien, un nivel integral y complejo de abordaje de los mismos. Sin embargo, a manera de macrocategoría, permite estudiar, desde otra arista de su constitución subjetiva, las funciones y procesos tradicionalmente trabajados en relación con otros de sus aspectos constitutivos, como el pensamiento, la creatividad y el aprendizaje (Figura 1.6).

El desarrollo de las configuraciones subjetivas de la personalidad —que no son otra cosa que un sistema de sentidos y significados extraordinariamente dinámicos— es resultado de las diferentes situaciones sociales por las que va transitando el hombre a lo largo de este proceso. Toda nueva experiencia puede representar una situación social de desarrollo para el sujeto que la enfrenta, dependiendo del sentido subjetivo que le otorgue. La pérdida de un familiar cercano forma parte de la situación social de desarrollo, donde las nuevas experiencias

Sensación y percepción

cambian el contexto, y ante las cuales el sujeto tiene que comprometer recursos subjetivos existentes, de cuya combinación dependerá el carácter desarrollador o no de la experiencia (González Rey, 2004 y Bozhovich, 1976).



Figura 1.6. La percepción es mediada por la vivencia y la personalidad del sujeto.

Las experiencias, como la de perder un familiar, se ubican y se complementan en la dimensión subjetiva, en el desarrollo de la personalidad. Las experiencias de la persona que no la desafían desde el punto de vista emocional son estériles en su significación para el desarrollo. El sujeto en el curso de su acción y de sus expresiones no sólo construye sus experiencias, sino que

genera múltiples emociones que son parte del sentido subjetivo de lo que construye (González Rey, 2000).

Los elementos y procesos que integran la personalidad humana poseen una dimensión cognitivo–afectiva que regula y orienta las diferentes esferas del comportamiento. Las personas intercambian constantemente información con el medio ambiente, dotando de significado **personal** las experiencias a través de los contenidos afectivos y motivacionales, así como de las necesidades que influirán notablemente en la regulación y orientación de la conducta humana. Las peculiaridades y características de la actualización y configuración personalizada —o individualizada— de la información que se intercambian, dependen del nivel de desarrollo de la personalidad, así como del desarrollo motivacional que logra en las diferentes áreas de su expresión individual (González Rey y Mitjáns, 1989).

La vivencia es la experiencia que tiene un sujeto al entablar una interacción con su medio social y que puede ser reflexionada, comentada, conceptualizada, y que también puede llegar a actualizarse para pasar a formar parte del sistema de sentidos y significados de la personalidad (configuración) en diferentes niveles de concientización y como proceso afectivo. La vivencia resulta de gran relevancia al entender la relación hombre–medio ambiente, representados en un todo indivisible, como unidad dialéctica de lo interno y lo externo (Bozhovich, 1976).

Febles (1999 en González y Sagarra, 2006) plantea que, por estas razones, la vivencia es el punto de partida de la transformación del entorno, donde las características personales y la influencia del medio sobre el individuo modulan la manera de percibir el mundo.

La percepción consiste en el reflejo del mundo externo, en la conciencia del hombre de los objetos o fenómenos donde actúan directamente los sentidos; en la regulación (ordenamiento) y la unificación de las sensaciones aisladas, como reflejos integrales

de acontecimientos (Petrovski, 1980). El aprendiz se ve obligado a reproducir la cultura, lo hace creativamente y lo personaliza “por eso decimos que nuestras percepciones son un reflejo adecuado, no copia de la realidad” (Fariñas, 2005, p. 262).

Del desempeño cotidiano depende la capacidad para percibir adecuadamente los diferentes elementos que conforman el medio en el cual el hombre se desenvuelve. Ello condiciona sus actitudes y sensibilidades que influyen considerablemente en la orientación y regulación de sus acciones. Es importante el estudio de este proceso, dado que contribuye a que el desarrollo humano sea adecuado y armonioso. El conglomerado de las sensaciones es relativamente simple y automático, porque sus receptores se activan en función de la presencia de estímulos provenientes del entorno. La percepción, en cambio, constituye un proceso mucho más activo y complejo desde el punto de vista psicológico, dado que implica diversos elementos cognoscitivos y afectivos, como la interpretación, la valoración y la reorganización de los estímulos sensoriales provenientes del medio. Estos elementos permiten una imagen coherente de la realidad que se objetiva, a través de la mediatización de un sistema de significados y sentidos que el sujeto actualiza en sus decisiones personales ante los retos cotidianos que enfrenta (Febles, 1999 en González y Sagarra, 2006).

Lo anterior se encuentra en correspondencia con lo señalado por Vigotsky (1993), quien menciona que “las investigaciones experimentales muestran que a lo largo del desarrollo del niño emergen constantemente nuevos sistemas, dentro de los cuales actúa la percepción. En estos sistemas, y sólo en ellos, la percepción adquiere nuevas características que no son inherentes a ella al margen del sistema de desarrollo” (p. 366).

Algunos casos del estudio de la regulación de la percepción son los realizados por la psicología comunitaria latinoamericana y por algunas tendencias de la psicología organizacional fundamentadas en el cooperativismo. Dichas investigaciones han

aportado que la percepción se fundamenta en las necesidades; dicho de otra manera, que existe una relación muy estrecha entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto. Que el sujeto no es sólo un individuo relacionado, sino que es un sujeto producido, que no hay nada en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases, producto de las relaciones de actividad y comunicación que se despliegan alrededor de tareas en situaciones cotidianas. Estas investigaciones también enfatizan en el origen histórico y cultural de la psique y, en algunos casos, se ha asumido la teoría de la actividad de Leontiev para explicar la psique en la acción humana y en las condiciones sociales e históricas de esta acción, acudiendo a una perspectiva socio-histórica de la psicología social (González Rey, 2004; Santos de Morais, 2005).

González Rey (2004) y Tovar (2001) proponen la categoría de *subjetividad social* para que la percepción se pueda entender como producto de configuración de sentidos de subjetividad social. Desde Baró (1999, en González Rey, 2004): “A los psicólogos latinoamericanos nos hace falta un buen baño de realidad, pero de esa misma realidad que agobia y angustia a las mayorías populares. Por eso, a los estudiantes que me piden una bibliografía cada vez que tienen que analizar un problema les recomiendo que primero se dejen impactar por el problema mismo, que se embeban en la angustiosa realidad cotidiana que viven las mayorías salvadoreñas” (p. 314).

En la psicología comunitaria latinoamericana (Fals Borda, 1985; Martín-Baró, 1990; Freire, 1988; Montero, 2004 y Nelson y Prilleltensky, 2003, en Montero 2004) se ha generando el concepto de fortalecimiento o potenciación, entendido a partir de un sujeto colectivo y no de un individuo aislado, como ocurría con las teorías de la atribución. En el marco de la totalidad, las personas son seres históricos, activos y creadores que estimulan su desarrollo y fortalecimiento (*empowerment*). En donde ellos

tienen una percepción de la realidad y de sí mismos, no como individuos débiles o enfermos sin capacidad de acción sino, por el contrario, como portadores de recursos y fuerzas de algún tipo que pueden movilizar y que se pueden fortalecer transformando su percepción de la realidad.

Baró (1982 en González Rey, 2004) dice que “una forma más sutil de atribuir el fatalismo a la personalidad de los individuos se encuentra en quienes lo vinculan con una baja motivación de logro. Decir, por ejemplo, que el obrero o el campesino latinoamericano, a diferencia de los norteamericanos, no progresan porque carecen de esa ambición y empuje, es una manera aparentemente más “técnica” pero no por ello menos psicologista, de cargar a la víctima con la culpa de la situación” (p. 145).

Por otra parte, Montero (2004) menciona que un concepto importante encontrado en una agrupación social es el de sentido de comunidad entendido como “el sentido que tienen los miembros de pertenecer, el sentimiento de que los miembros importan los unos a los otros y al grupo” (p. 217). En donde la construcción de la realidad, permite darle uno o varios significados, siendo importante para el análisis incorporar nuevos actores a la acción y a la reflexión.

Según Montero (2004), la percepción del sentido de comunidad para sus integrantes depende de la vivencia construida en común, con la participación cotidiana emocional y afectiva, por lo que no se puede hablar de percepción de comunidad en abstracto, sino de experiencia de comunidad (Montero, 2004), (Figura 1.6).

Se ha propuesto el cooperativismo aplicado en el contexto de la psicología organizacional como fórmula empresarial del futuro para canalizar el desarrollo individual y colectivo desde una perspectiva integral. El devenir de la sociedad, de la economía, de las empresas, está plagado de paradojas, de fuerzas aparentemente contradictorias. Por ejemplo, en un mundo

como el actual en el que parecería que la máquina lo domina todo o casi todo, o que acabará haciéndolo, se encuentra que la verdadera diferencia entre unas empresas y otras y entre las que son admiradas y las que permanecen en el anonimato, se encuentra en los individuos, en la soberanía de las personas sobre el resto de los factores productivos, dado que, son las únicas depositarias de ideas y de creatividad, lo que hace posible la innovación y la mejora continua, mediante la aplicación de sus aptitudes y actitudes con talento y valores en aspectos intangibles y productivos (Vargas, 2001).

Resulta de particular importancia la visión o percepción de los integrantes de una cooperativa mediatizada por principios, valores (democracia, solidaridad, educación y formación, entre otros) e identidad, con un fuerte sentido de pertenencia y participación, aunado a la capacitación dirigida a la apropiación de la visión cooperativa y técnica. Esto es importante en la medida en que una cooperativa no puede ser ajena a lo que la sociedad de la que forma parte siente, desea y espera. Por lo tanto, en las sociedades cooperativas sus miembros deben compartir esa visión o percepción, haciéndola explícita para que pueda ser compartida, asumida e interiorizada por todos los miembros de la organización, para que sean regulados y actúen en consonancia con ella, es una fórmula que favorece esa profunda visión; autoregulada, entre otros factores, por la implicación y el compromiso (Rodenas y Torralba, 2004).

Seligman (1995 en Maier, 2001) señala que “cuando las personas poseen habilidades sociales, optimismo y una sensación de control sobre su propia vida, suelen establecer relaciones sanas y positivas incluso en situaciones difíciles. Además, hay una gran cantidad de organizaciones y programas para ayudar a la gente a desarrollar estas habilidades y percepciones” (p.167).

La percepción de una problemática en la cooperación, ya sea, en un ámbito comunitario, educativo o empresarial, no se

puede desvincular del desarrollo de sus integrantes —de una manera dialéctica y compleja— en consonancia con su grupo y con un marco económico, político y social, (Giraldo, 2005, González Rey, 2004, Montero, 2004 y Prilleltensky, 2004).

Vargas (2001) indica que “cuando tratamos de los problemas de las organizaciones humanas, la solución de cualquiera de ellos pasa por cuestiones humanas...cualquier técnica puede funcionar correctamente, ya que las personas se encargarán de superar sus defectos” (p. 3).

El “empoderamiento” (apoderamiento), el sentimiento de comunidad y de identidad, pueden considerarse como indicadores importantes del desarrollo personalógico. Además de la identidad, Domínguez (2005) considera los valores y el proyecto de vida como componentes esenciales de una personalidad madura y personalmente comprometida con un proyecto social que se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Relativa consonancia entre necesidades sociales y personales.
2. Integración sistémica de diferentes componentes de la subjetividad: del sí mismo real y del sí mismo ideal.
3. Primacía de los motivos consientes sobre los inconscientes.

Martín Baró (1987 en González Rey, 2004) al reevaluar la perspectiva de las categorías para la construcción de la psicología social señala: “Fernando González Rey, un psicólogo cubano, nos recuerda en sus valiosos trabajos la necesidad de recuperar la categoría de *personalidad* como el nivel más complejo de regulación psíquica, en el que se articulan las fuerzas sociales que determinan al ser humano. En el fondo me resulta difícil pensar en alguna categoría significativa de la psicología que deba ser replanteada para sacarla de su sesgo hedonista y homeostático” (pp. 72-73).

1.6. La Sensación y Percepción en el programa reflexivo, crítico y creativo

D'Angelo (2002) propone un programa llamado reflexivo, crítico y creativo, el cual está dirigido al desarrollo humano individual y social. Dentro de éste, la categoría *proyecto de vida* es fundamental y puede entenderse como un indicador importante del desarrollo de la personalidad (Domínguez, 2005). En el proyecto de vida, intervienen desde el punto de vista de su contenido y dinámica, los valores, la identidad y la concepción del mundo. Los proyectos de vida no se quedan en el individuo, sino que se exteriorizan en la transformación social de su actividad y comunicación social. Es en esta dinámica de apropiación y exteriorización donde se valora de una manera más adecuada la importancia de la situación social de desarrollo (ssd) de los conceptos de zona de desarrollo próximo y, a partir de la mediación, la ley del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Hay una interiorización y exteriorización que desechan formas vulgares del construccionismo, que si bien reconocía la construcción del otro, no podía ver las construcciones del nosotros. La realidad existe porque se construye socialmente todos los días (D'Angelo, 2005).

Para esta perspectiva se podía entender que la percepción está mediatizada por el proyecto de vida. Por su parte, Vigotski (1993) señaló que nuestras percepciones se dan con sentido y comienzan a actuar en el sistema de otras funciones: "gracias a la aparición de nuevas conexiones, de nuevas unidades entre la percepción y otras funciones, se producen importantísimos cambios, importantísimas propiedades diferenciadoras de la percepción del adulto desarrollado, inexplicables si consideramos la evolución de las percepciones aisladamente y no como parte del complicado desarrollo de la conciencia en su totalidad [...] por eso las teorías que consideran la percepción sin relación

alguna con las restantes funciones son impotentes para explicar las propiedades diferenciadoras de la percepción que surgen en el proceso de desarrollo” (p. 366). Señala más adelante: “las investigaciones experimentales muestran que a lo largo del desarrollo del niño emergen constantemente nuevos sistemas, dentro de los cuales actúa la percepción. En estos sistemas, y sólo en ellos, la percepción adquiere nuevas características que no son inherentes a ella al margen del sistema de desarrollo” (p. 366).

Con base en lo anterior es que se puede señalar que es la percepción uno de esos sistemas psicológicos en los que participa el proyecto de vida. Por lo que para los planteamientos del enfoque reflexivo, crítico y creativo de D’Angelo (2005) la percepción del pasado, presente y futuro, puede estar regulada por niveles de autonomía personal, alta reflexividad y creatividad, postura autocrítica, independencia de criterio y decisión en el contexto de relaciones sociales cotidianas, donde los sujetos son transformadores y, por lo tanto, críticos, reflexivos, problematizadores, preactivos y capaces de encontrar nuevo sentido a las situaciones interactivas de su entorno, de su actividad profesional y de su vida personal. Así, el proyecto de vida es construido sobre las siguientes premisas:

1. El desarrollo de la imaginación y la anticipación de eventos y escenarios futuros.
2. La representación clara de metas y aspiraciones (y de sus motivaciones) con la elaboración adecuada de los conflictos.
3. La elaboración de estrategias de realización.
4. La formación de una disposición a cumplir tareas y planes. Con tenacidad y disposición al riesgo y fracaso.

Castro y Sánchez (2000) han demostrado que una auto-percepción de bienestar está muy relacionada con el cumplimiento de planes personales, objetivos y proyectos de vida de las personas, señalando que los vínculos cercanos (amigos,

vecinos, esposa e hijos) son las fuentes de mayor satisfacción para las personas.

Por otro lado, el proyecto vital expresa las elecciones fundamentales de la persona, las que significan asumir en su praxis social —como anticipación, decisión y acción— las direcciones de su vida hacia fines importantes que debe realizar. Por tanto, proyecto y sentido vital constituyen una unidad dialéctica de las opciones de vida de la persona. El proyecto de vida enmarca las direcciones y orientaciones principales de despliegue de la vida personal —o grupal— en el conjunto de las contradicciones de relaciones reales y de sus elaboraciones conscientes e inconscientes, tanto en el contexto material y sociocultural, como en las diferentes esferas de actividad social. Se le podría considerar como una categoría de la praxis social-personal, en tanto revela la materialización del *sentido de vida* en direcciones concretas y alternativas de acción individual y colectiva.

Nuttin (1967 en D' Angelo, 2004, p. 12) señala "el hombre, más que adaptarse simplemente al mundo, busca adaptar el mundo a sus proyectos [...] el proyecto de futuro introduce una cierta unidad en el conjunto de actividades que forman parte de él. Así la suma enorme de comportamientos realizados, por ejemplo, en vista de la preparación de una carrera y de la realización progresiva de un proyecto en la vida social, forma cierta unidad de conducta y de motivación. Cada segmento de comportamiento que se inserta en esta ***perspectiva de vida*** no es más que artificialmente aislado del proyecto de conjunto del que forma parte".

En el proyecto de vida se articulan dimensiones de situaciones vitales de la persona, más o menos integradas en su trayectoria vital histórica, como las siguientes:

- Valores morales, estéticos y sociales, entre otros.
- Estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican formas de autoexpresión: integración personal, autodirección y autodesarrollo.

- Programación de tareas-metas vitales-planes-acción social (D'Angelo, 2005).

Lo anterior implica la articulación de dos momentos elaborativos, por una parte, la valoración existencial y, por otra, la proyección como expresión de intencionalidad individual. La experiencia de sentido se construye sobre una determinada auto-percepción de identidad individual-social. La construcción de la propia identidad, como categoría de subjetividad, requiere de interpretación contextual en las relaciones objetivo-subjetivas, pero también en el marco de otras dimensiones de las relaciones constitutivas de la praxis social. Es así que la identidad individual no es concebible sin un análisis de la identidad colectiva. El sentido de vida está en constante movimiento, no obstante, se tienen valores y convicciones que le dan al sujeto social cierto arraigo y estabilidad. Es también la experiencia de posibilidad, ambigüedad e incertidumbre, de integración y desintegración, de reintegración cultural, convocado por las tensiones entre las posibilidades de autonomía y las realidades de alienación social (D'Angelo, 2004).

Los resultados combinados de todo este conjunto de potencialidades, limitaciones y tensiones conducen, en distintos casos, a la parálisis, la apatía, el formalismo, la doble moral y todo un conjunto de deformaciones que contribuyen a velar la realidad, más que a desentrañar sus profundos conflictos. Unas de las manifestaciones de mayor alcance son las que hemos denominado de *esquizofrenia social*. La persona (grupo) es fragmentada al volverse incoherentes sus modos de expresión en las esferas de su manifestación institucionalizada, con relación a sus percepciones habituales, sus necesidades e intereses en lo real cotidiano y en los planos de las relaciones íntimas domésticas (D'Angelo, 2005b).

D'Angelo (2005b) señala que los estados de esquizofrenia social se producen también cuando hay una disonancia significativa entre los discursos institucionales oficiales y la interpretación de la vida social, tal y como es experimentada por los sujetos sociales en su realidad concreta (lo que se hace, tal vez, más visible en vínculo con algunos espacios en los medios de comunicación, particularmente en los de corte informativo). Esta situación de fragmentación de la persona aumenta cuando a esas distancias se agrega un componente de presión coercitiva (ya se trate de presión social o ideológica a través del comportamiento social cotidiano o de normas institucionales restrictivas) para el cumplimiento de las prácticas y políticas derivadas de esos discursos. No se trata aquí de negar la existencia —hasta cierto punto necesario— de mecanismos de presión e inclusión social (así sean espontáneos o institucionales), sino de alertar en relación con su conversión en un mecanismo opresivo de las potencialidades humanas.

Comenta también que la manifestación de doble moral (y hasta de otros comportamientos menos ingenuos de oportunismo social) es una expresión de esta esquizofrenia, en que el individuo y el grupo está dividido entre las formas en que piensa y las que tiene que pensar, entre lo que necesitaría hacer y lo que tiene que hacer, entre lo que dice y lo que siente o debería decir; es un ser escindido y, por tanto, alienado. Las expresiones de esquizofrenia social son paralizantes y distorsionantes de la acción social efectiva, constructiva y desarrolladora en cualquiera de sus manifestaciones. La consecuencia es la deformación de los espacios participativos que se comienzan a convertir en inertes, asfixiantes, inoperantes y formales. Mientras que los **espacios de configuración de sentidos eficientes** circulan en las esferas informales de lo cotidiano, más permeables y tolerantes a la diversidad y expresiones humanas. Todo ello plantea el peligro de escisión oculta o no siempre visible, de conformación

de un doble plano contradictorio de la sociedad; el declarado y el real cotidiano, con intervínculos y vasos comunicativos en conflicto. Los espacios institucionales inertes también toman sentido, pero como dimensiones cargadas negativamente (catéxis negativas) en las que emergen zonas de incredulidad social, de desconfianza y de vulnerabilidad.

La construcción de esa percepción de ficción acerca de los espacios y discursos institucionales oficiales (al menos, en un cierto nivel de sus manifestaciones) contrasta, en ese caso, con la credibilidad y sustentación de las elaboraciones de sentido en la esfera de las relaciones reales informales, constituidas en los patrones de interacción social más apegados a las experiencias y condiciones de reproducción cotidiana de la vida. Este proceso hace que las dos esferas —la institucional oficial y la informal cotidiana— se conviertan en esferas de oposición a veces irreconciliables y conducentes a crisis y neurosis individual y colectiva de cierta magnitud; muchas veces, sólo observadas a través de síntomas indirectos —manifestaciones sociales disruptivas y puntos de bifurcación social— con consecuencias impredecibles (D'Angelo, 2004).

Desde D'Angelo (2005), queda claro que para comprender el proyecto y percepción de vida es útil definir la categoría *situación social de desarrollo* (ssd), que incluye además la relación entre la posición externa y la posición interna en cada etapa. La externa, es la que ocupa el sujeto en el sistema de relaciones sociales accesibles, definida no únicamente por las particularidades históricas, nacionales y de clase, entre otras, en las que se inserta el individuo, sino también por el tipo de sus interacciones con los otros y las exigencias que se le plantean, confiéndole una ubicación o posición real en esa red de relaciones. La interna se forma de la actitud del sujeto, sobre la base de su experiencia, posibilidades, necesidades y aspiraciones

surgidas anteriormente, adoptando la posición objetiva que ocupa en la vida y la que desea ocupar.

Para el mismo autor, el paso de una nueva etapa a una nueva situación social de desarrollo plantea como reto la conformación de la posición externa con nuevas exigencias, sobre la base de particularidades psicológicas (posición interna) ya adquiridas en la etapa anterior. Lo que brinda una perspectiva (percepción) sobre la formación de proyecto de vida, a partir de la posición externa del sujeto y de la configuración de su experiencia personal con sus posibilidades o recursos disponibles, su sistema de necesidades, objetivos, aspiraciones, orientaciones y valores vitales, enmarcados en un contexto social múltiple y concreto, y dentro de una dinámica de apropiación-exteriorización. El problema de la apropiación y elaboración creadora individual de la esencia humana está relacionado con los niveles de la práctica humana en las esferas sociales, con el modo en que el individuo incorpora y crea la sociedad. Es decir, los proyectos de vida no se agotan en la autosatisfacción de la realización personal, sino que se proyectan y exteriorizan en la obra transformadora social a la que contribuyen.

La conceptualización de los proyectos de vida según D'Angelo (2005) "requiere tomar en cuenta la experiencia y autorregular, rectificar o modificar la visión general, expectativas, aspiraciones, metas, planes y acciones futuras de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias y del contexto. Implica por otra parte la articulación de los proyectos individuales y colectivos" (p. 93). Se trata de generar nuevas representaciones de las situaciones cotidianas, capaces de dar nueva forma y encontrar un nuevo sentido a las situaciones interactivas del entorno, de la actividad profesional y de la vida personal. De ser productivo si se da continuidad a lo que fue, lo que realmente es y lo que tiene posibilidades de llegar a ser. La autorregulación se produce gracias, entre otras

cosas, a la representación anticipada de la situación y de la acción. Una parte importante de la anticipación tiene que ver no sólo con procesos de razonamiento, sino con dimensiones vivenciales y de imaginación fantástica de la experiencia humana.

Ocurre una “disposición a percibir la realidad como problemática, sujeta a imprevistos ocasionalmente, supone cuestionar nuestras creencias sobre las cosas y situaciones cotidianas, prever cursos alternativos, imaginar y anticipar nuevos modos de enfrentamiento, experimentar y elaborar nuevos fines” (D’Angelo, 2005, p. 100).

Esta denominación de los procesos psicológicos del Proyecto de vida requiere enmarcar la personalidad en la dimensión vital del propio individuo a nivel de persona, en su condicionamiento socio-histórico y en su actividad, praxis social y unidad dramática real; esto es, en su decursar a través de etapas de vida individual que se caracterizan por diferentes tareas, exigencias sociales, conflictos, situaciones de crisis, retrocesos y desarrollos. No puede separarse la elaboración de este sentido vital de la dirección que toma la propia vida. La sustentación en **valores** de este proyecto personal se complementa con el planteamiento de **metas** importantes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y social, que son expresión de **aspiraciones y expectativas** de valores asumidos y de su **posibilidad de realización** en una situación real (D’Angelo, 2005).

1. Recursos y ejercicios didácticos.

1. Figuras 1.1 a 1.6.
2. 15 preguntas didácticas.
3. Elaboración de llaves de sol y sinopsis por parte del alumno.
4. Ejercicios.
5. Hoja en blanco de elaboración por parte del alumno de resumen sobre la escuela psicológica arriba desarrollada.
6. Hoja en blanco de elaboración por parte del alumno de síntesis sobre la escuela psicológica anteriormente desarrollada.
7. Hoja en blanco de elaboración de dos preguntas de investigación por parte del alumno sobre la escuela arriba señalada.
8. Hoja en blanco de elaboración de anotaciones por parte del alumno, del profesor y compañeros agrupados en equipos, sobre la escuela psicológica arriba señalada.
9. Hoja en blanco de elaboración de alcances y límites establecidos por parte de alumnos y profesor sobre la escuela arriba desarrollada, en cuanto a los procesos de la sensación y percepción.
10. Hoja en blanco de evaluación global de parte de alumnos y profesor en cuanto a la elaboración del Libro.

2. En relación con el enfoque histórico-cultural.

1. ¿Explique algunas premisas fundamentales de las que parte la escuela Histórico-Cultural?
2. Describa las aportaciones de Leontiev al estudio de la sensación y la percepción.
3. Explique la participación de Vigotsky en el estudio de la sensación y la percepción.
4. Cómo Luria explica la sensación y la percepción.
5. Explique en sus palabras que se entiende por situación social de desarrollo.
6. ¿Cómo explica González Rey la percepción?
7. ¿Qué demostraron los estudios de la percepción de Montero?
8. ¿Explique en sus palabras la contribución de Wertsch al estudio de la sensación y la percepción?
9. ¿Cómo Arias a partir de los principios propuestos explica el pensamiento marxista en psicología?
10. ¿Explique en sus palabras los experimentos de Luria y Vigotsky sobre la percepción?
11. ¿Cuál fue la contribución de Luria en los estudios de las ilusiones ópticas?
12. ¿Cuáles son las premisas fundamentales para el estudio de la percepción desde el programa reflexivo y creativo?
13. ¿Describa las características que tienen los estudios sobre la percepción desde la perspectiva sociocultural?
14. ¿Cómo el enfoque personológico explica la percepción?
15. Realice un mapa cognitivo de las diversas posiciones teóricas mencionadas en el texto.

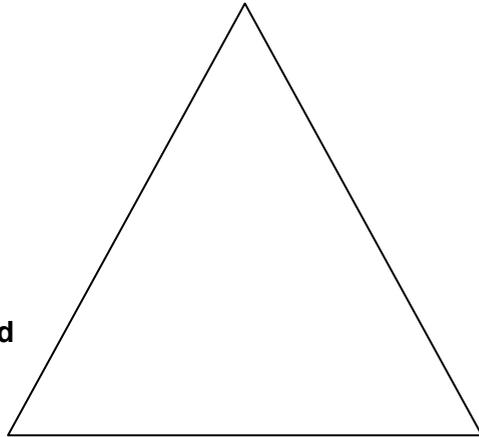
4. Ejercicios a completar por el alumno 1-4.

Ejercicio 1.3. Para que muestres comprensión en cuanto al desarrollo de la sensación y la percepción a nivel filogenético y ontogenético, inserta el concepto faltante en el triángulo de abajo.

a) Los sujetos perciben los objetos aún cuando no se encuentren en su campo visual

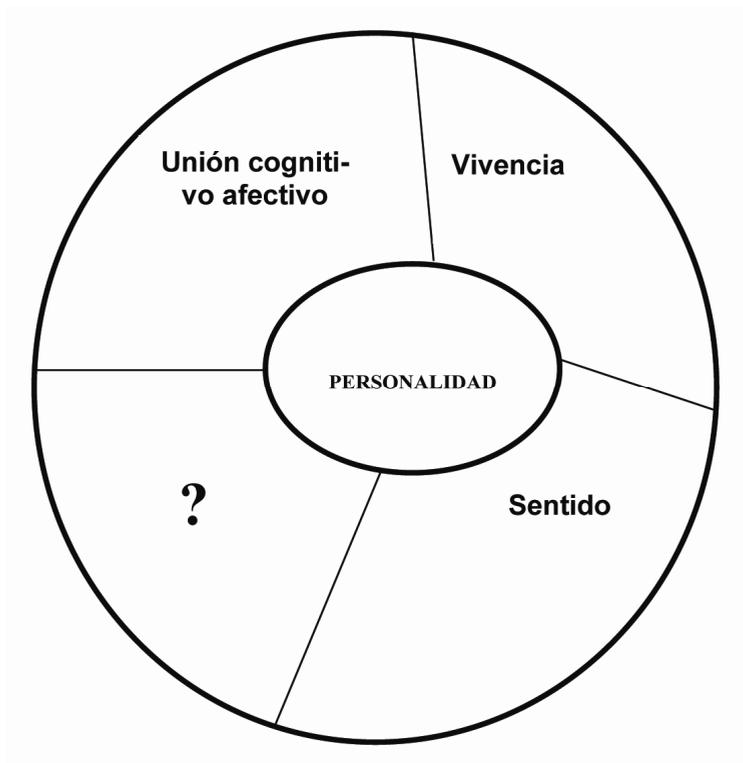
b) ¿?

c) Los sujetos reflejan los objetos en su totalidad



d) Los organismos reflejan propiedades de los objetos

Ejercicio 1.4. Desde el enfoque personológico, anote la categoría que falta en el círculo de abajo, referente al estudio de la percepción.



Ejercicio 1.5. Anote los conceptos faltantes en las líneas del texto.

a) En su texto Vigotsky señala que la nueva psicología no es excluyente sino _____. Precisamente, su obra estuvo orientada en esa dirección “Resulta significativo que las leyes y postulados teóricos fundamentales que Vigotsky elaboró, son los de _____ de los que muchos otros psicólogos habían _____ y de sus investigaciones”

b) Vigotsky propone una sistematización al enumerar y definir un conjunto de aspectos o concepciones, tales como: _____ y _____ que emplea para formular su hipótesis de trabajo o hipótesis explicativa inicial respecto del problema de la psicología.

c) La concepción de Vigotsky se ha denominado teoría receptora de las sensaciones, según la cual la sensación, es considerada como un _____.

d) Luria describe el proceso perceptivo como activo y complejo que surge como “resultado de una compleja labor _____, que destaca unos rasgos esenciales y mantiene inhibidos otros que no lo son, _____ los detalles percibidos en un todo _____”.

e) De igual manera, Luria resaltó la importancia de las características individuales de los niños para comprender las _____ con sus madres. Sin embargo, su posición fue considerar que muchas de las creencias se destilan desde la propia _____ en la familia.

f) El desarrollo de las configuraciones subjetivas de la personalidad es uno de los resultados de las diferentes

_____ por las que va transi-
tando el hombre a lo largo de este proceso. Toda nueva experi-
encia puede representar una situación social del desarrollo
para el sujeto que la enfrenta, todo va a depender del sentido
subjetivo que tenga de ella.

Ejercicio 1.6. Anote dentro del cuadro, el concepto principal
que emplea en cuanto a la percepción, cada representante de
la Escuela Histórico Cultural.

| | |
|-----------|----------------|
| LURIA | _____
_____ |
| BOZHOVICH | _____
_____ |
| D'ANGELO | _____
_____ |
| LEONTIEV | _____
_____ |

Bibliografía

- Aguilar, E. (2003) "Un bosquejo de la cultura tradicional, o la nostalgia por el culturalismo". *Elementos: Ciencia y Cultura*, 10, 51, pp. 11-17. Disponible en: [www. redalyc.org](http://www.redalyc.org).
- Arias, G. (2005) "Un intento de sistematización de los planteamientos esenciales del enfoque histórico-cultural en sus inicios". *Psicol. teo. prat*, 7, 2. Disponible en: [pepsic.bys-psi.org.br/scielo.php.? scrip=sci_artexxt&pid=S1516 3687200 50 0020002&Ing=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?scrip=sci_artexxt&pid=S15163687200500020002&Ing=pt&nrm=iso)>
- Brunner, J. y Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido*. Paidós, Barcelona, pp. 9-29.
- Brunner, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 127-137.
- Bozhovich, L.I. (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, pp. 115-144, 241-302.
- Castro, S. A. y Sánchez, L. P. (2000) "Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios". *Revista Española de Psicología*, 12, 1, pp. 87-92.
- Cuevas, J. A.; Pérez, C. G.; Ortega, R. R.; Sapién, L. S y Yoseff, B. J. J. (1997) *Las unidades de análisis en la Psicología Cultural. Avances y perspectivas*. Ponencia presentada en el Simposium

- “Unidades de análisis para una Psicología Cultural”. XVII Coloquio de la ENEP Iztacala. UNAM. México.
- D’Angelo, H. O. (2002) *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Centro Félix Varela. La Habana, Cuba, pp. 137-192.
- D’Angelo, H. O. (2004) *Autorrealización personal y espiritualidad en las condiciones complejas de la sociedad contemporánea*. Ponencia Encuentro y Pensamiento. Puerto Rico. Disponible en: <http://www.Clacso.edu.org>.
- D’Angelo, H. O. (2005) “Proyecto de vida y desarrollo personal”. En Fernández, R. L. (Comp). *Pensando en la personalidad*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp 83-111.
- D’Angelo, H. O. (2005b) *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*. Centro Félix Varela. La Habana, Cuba, pp. 145-195.
- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2003) “Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura.” *Infancia y Aprendizaje*, 26, 2, 181-199.
- Domingo, M. J. (2000) “Psyque, ethnos y demos: aproximación política a la psicología cultural”. *Anuario de psicología*, 31, 4, 79-107.
- Domínguez, G. L. (2005) “Identidad, valores y proyecto de vida.”. En Fernández, R. L (Comp). *Pensando en la personalidad*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp 73-82.
- Domínguez, G. L. y Fernández, R. L. (2005) “Individuo, sociedad y personalidad.” En Fernández, R. L. (Comp). *Pensando en la personalidad*, Tomo 2. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp. 128-133.
- Echemendía, T, B. (2003) “El surgimiento del enfoque histórico-cultural como alternativa marxista al problema de la crisis de la psicología”. *Revista Cubana de Psicología*, 20,1. Disponible en: [www.dict.uh.cu/revistas/PS 2003/PSO 3201d.doc](http://www.dict.uh.cu/revistas/PS_2003/PSO_3201d.doc).
- Fariñas, L. G. (2005) “Aprendizaje y personalidad desde una perspectiva de investigación”. En Fernández, R. L. (Comp). *Pensando en la personalidad*, Tomo 2. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp. 257-271.

- Fernández, R. L. (2005) El enfoque histórico-cultural. Intentando su integración." En Fernández, R. L. (Comp). *Pensando en la personalidad*, Tomo 1. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp. 210-230.
- Giraldo, P. M. (2005) "Modelo de autogestión para el cooperativismo". *Revista Venezolana de Economía Social*, 10, 64-79.
- González de la Torre, B. (2003) "Percepción y realidad histórica", *Haol*, 1, pp. 99-107
- González Rey, F. (1982) "Algunas cuestiones metodológicas sobre el estudio de la personalidad". En: González Rey y cols (autores). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas de la personalidad*. Pueblo y Educación, La Habana, pp. 9-21.
- González Rey, F. (1989) *Psicología, principios y categorías*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, pp. 15-70.
- González Rey, F. (2000) *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. Internacional Thompson Editores, México, pp. 35-104.
- González Rey, F. (2004) "La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología". *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 2, pp. 351-360.
- González Rey, F. (2004b) *Subjetividad, educación y salud*. Thompson, México. En prensa.
- González Rey, F. y Mitjáns, A. (1989) *La personalidad, su educación y desarrollo*. Pueblo y Educación, La Habana, pp. 1-102.
- González, R. S. y Sagarra, C. A. (2006) "El desarrollo de la percepción visual". *Revista Digital*, 11, 98. Disponible en: <http://www.efdeporte.com>
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Paidós, Barcelona, pp.183-201.
- Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Akal, Madrid, pp. 11-52.
- López, B. L. (2005) "La subjetivación de los valores: El papel de la regulación moral en este proceso." En Fernández, R. L.

Sensación y percepción

- (Comp.). *Pensando en la personalidad, Tomo 1*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp. 265-280.
- Luria, A. R. (1978) *Sensación y percepción*. Martínez Roca, Barcelona, pp. 9-53, 57-66.
- Luria, A. R. (1980) *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Fontanella, Barcelona, pp. 183-213.
- Maier, R. (2001) *Comportamiento animal. Un enfoque evolutivo y ecológico*. Mc Graw Hill, México, pp. 112-169, 198-218, 422-444.
- Marcos, M. B. (2005) "El problema de la autocomprensión en los modelos clásicos de la personalidad". En Fernández, R. L. (Comp.). *Pensando en la personalidad, Tomo 2*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba, pp. 12-29.
- Mayo, P. y Gutiérrez, A. (2005) "Los retos de la educación vistos desde la concepción psicológica de Bozhovich." Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos27/retos-educacion/retos-educacion.shtml>
- Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós, pp. 13-40, 115-139 y 197-221.
- Petrovski, A. (1980) *Psicología general*. Progreso. Moscú, pp. 223-259.
- Prilleltensky, I. (2004) Prólogo. En Montero, M. (Ed.). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós, Argentina, pp. 13-40.
- Riviere, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza, pp. 91-98.
- Rodenas, A. y Torralba, M. (2004) "Sistemas de ayuda a las decisiones en la gestión de conocimiento y las cooperativas". *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 49, pp. 55-75. Disponible en: [www. redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Barcelona, 98-178.
- Rommetveit, R (1979) *Studies of language, thought and verbal communication*. Academic, London.
- Rywerant, Y. (1994) *El método feldenkrais*. Paidós, Madrid, pp. 9-24.

- Santos de Morais, C. (2005) *Apuntes sobre teoría de la organización*. Cámara de Diputados, México.
- Sechenov, M. I. (1978) *Los reflejos cerebrales*. Fontanella, Barcelona, pp. 85-169.
- Tovar, P. (2001) *Psicología social comunitaria. Una alternativa teórico-metodológica*. México, Plaza y Valdés, pp.117-186.
- Vargas, S. (2001) "El cooperativismo como fórmula empresarial de futuro para canalizar el espíritu emprendedor colectivo". *Revista Galega de Economía*, 10, 1, pp. 1-15. Disponible en: www.redalyc.org.
- Vigotsky, L. S. (s/f) *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol, México, pp.
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Critica Grijalbo, México. pp. 17-36, 57-66.
- Vigotsky, L. S. (1993) "La percepción y su desarrollo en la edad infantil". *Problemas de Psicología General. Obras escogidas*. Tomo II. Visor, Madrid, pp. 351-368.
- Vigotsky, L. S. (1996) *Psicología infantil. Obras escogidas*, Tomo IV. Visor, Madrid, pp. 119-202, 341-348.
- Vigotsky, L. S. (1997) *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Obras escogidas*, Tomo I. Visor, Madrid, pp. 71-93, 257-416.
- Vila, I. (1998) "El espacio social en la construcción compartida del conocimiento". *Educar*, 22-23, pp. 55-98.
- Villegas, J. (2005) "La autoobservación neutro-consciente" [CD]. Bogotá, Colombia. Fundación transpersonal aonc. Disponible en: Autoobservacion.com/articulo.php?cid=2&aid=19
- Ward, C. (1994) "Cultura and altered status of consciousness." En Lonner, W. y Malpass, R. (Eds). *Psychology and Culture*. Estados Unidos de América, Allyn and Bacon, pp. 59-64.
- Wertsch, J. V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, pp.35-74.
- Zeigarnik, B. V. (1976) *Psicopatología*. Akal, Madrid, pp. 53-74.